

KOULUN JA TYÖN RAJAMAILLA

Erityisopiskelijat työelämävalmiuksiaan kasvattamassa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Erityispedagogiikan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Kesäkuu 2018
Helena Töytäri

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos – Institution – Department Erityispedagogiikan koulutus	
Tekijä – Författare – Author Helena Töytäri			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Koulun ja työn rajamailla. Erityisopiskelijat työelämävalmiuksiaan kasvattamassa.			
Oppiaine – Läroämne – Subject Erityispedagogiikka			
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnuainen		Vuosi – År – Year Kesäkuu 2018	
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Tutkimukseni sijoittui ammatilliseen erityisoppilaitokseen, jossa tutkin erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymistä kahden lukuvuoden aikana. Tavoitteena on selvittää, millaisia työelämävalmiuksia opiskelijoilla on opintojen eri vaiheessa ja millainen vaikutus niillä saattaa olla opiskelijoiden työllistymiseen opintojen jälkeen. Tutkimuksessani pohdin lisäksi, miten olemassa olevat työelämävalmiudet tukevat ja puutteelliset työelämävalmiudet estävät alaan kiinnittymistä ja miten puutteellisia työelämävalmiuksia voitaisiin tukea. Ammatillisen koulutuksen uudistus eli reformi tuli voimaan vuoden 2018 alusta ja se muuttaa ammatillista koulutusta. Tutkimuksessa peilaan tätä uudistusta ammatilliseen erityisopetukseen.</p> <p>Laadullinen tutkimus kohdistui pieneen ryhmään ammatillisia erityisopiskelijoita, joita tutkimuksen ensimmäisenä vuonna oli seitsemän ja toisena vuonna viisi opiskelijaa. Tutkimukseni oli etnografinen tutkimus, sillä aineistoa hankkiessani toimin samaan aikaan opettajana tutkimuksen kentällä. Kokosin aineiston havainnoimalla ja pitämällä päiväkirjaa havainnoistani ja keskusteluitani opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa. Lisäksi teitin opiskelijoille kyselyitä, tein yhden haastattelun työpaikkaohjaajalle ja kokosin muuta kirjallista materiaalia. Tein analyysin sisällönanalyysia noudattaen. Analyysin teemoittelussa käytin Eversin, Rushin ja Bedrowin kompetenssiäsenntä, jossa työelämävalmiudet jaetaan elämänhallintaan, kommunikointitaitoihin, tehtävien johtamiseen työssä ja innovatiivisuuden ja muutosten hallintaan.</p> <p>Opiskelijoiden työelämävalmiudet kehittyivät parhaiten työpaikalla tapahtuvien jaksojen aikana. Ammatillisen erityisoppilaitoksen erityisopiskelijat eivät saavuttaneet kaikilla osa-alueilla työllistymistä tukevia työelämävalmiuksia. Puutteelliset työelämävalmiudet tulisi tunnistaa ja tarjota opiskelijalle tukea ja ohjausta. Työelämässä tapahtuvan oppimisen jaksoille on hyvä sijoittaa koulupäiviä, jolloin opiskelija saa tukea opettajalta ja omalta ryhmältään. Oppilaitoksen tehtävä on varmistaa, että työpaikalla oppiminen on tavoitteiden mukaista ja että opiskelijat saavat riittävästi ohjausta. Työpaikoilla tulee olla riittävästi työpaikkaohjaajia, jotka osaavat ohjata erilaisia oppijoita. Ammatillisen koulutuksen uudistus luo mahdollisuuksia, mutta sisältää myös uhkia. Kaikille nuorille on annettava mahdollisuus, vaikka ammatillinen erityisopiskelija ei edusta reformin määrittämää nopeasti valmistuvaa ja työllistyvää ihanneopiskelijaa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords erityisopiskelija, erityisopetus, ammatillinen erityisoppilaitos, työelämävalmiudet, työssäoppiminen			
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos – Institution – Department Education in the special education	
Tekijä – Författare – Author Helena Töytäri			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Between school and work. Students with special needs training their working life competencies.			
Oppiaine – Läroämne – Subject Special education			
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Master's Thesis / Markku Jahnukainen		Vuosi – År – Year June 2018	
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>My thesis is set in the vocational special education institution, where I researched development of working life competences of students with special needs during two school years. My goal is to find out, what kind of working life competences students have in different period of studies and what kind of influence competences may have to students' employment after studies. In my thesis I also think about how existing working life competences support and insufficient working life competences prevent to reach the work and how to support and develop insufficient working life competencies. The reform of the vocational education and training became valid in the beginning of year 2018 and it will change the vocational education and training in Finland. In my thesis I reflect this reform on the vocational special education.</p> <p>The qualitative research was focused at a small group of special education students, in the first research year seven students and in the second year five students. My research is an ethnographic research, because at the same time when I collected my data I worked as a teacher in the research field. I collected my data by observing and keeping a diary of my observations and discussion with students and workplace instructors. I made inquiries to students, one interview to one workplace instructor and collected other material. I made analysis with the content analysis. Making themes in the analysis I used competence classification of Evers, Rush and Bedrow, where working life competences are separated to managing self, communicating, managing people and tasks and mobilising innovation and change.</p> <p>Working life competencies of students developed best during on-the-job-learning period in the workplace. Students of the vocational special education institution didn't reach all fields of working life competencies which could have supported their employment. Insufficient working life competencies should be identified and support and guidance to students must be offered. During working life periods should be schooldays when students can get support from teacher and own study group. It is the institution's mission to make sure that learning in the workplace is along goals and student gets enough guidance. In the workplaces there should be enough workplace instructors, who are capable to guide students with special needs. The reform of the vocational education and training offer possibilities but include also threats. There should be chances for every young student, although student with special needs does not represent the ideal student of the reform: quickly graduated and employed.</p>			
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>student with special needs, special education, vocational special education institution, working life competencies, on-the-job-learning</p>			
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i></p>			

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	3
2 AMMATILLINEN KOULUTUS.....	7
2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi	7
2.2 Ammatilliset erityisoppilaitokset	12
3 ERITYISOPISKELIJA JA OPINNOT AMMATILLISESSA ERITYISOPPILAITOKSESSA.....	15
3.1 Opiskelijan erityisen tuen tarve	15
3.2 Ammatillisen perustutkinnon opintopolku	18
4 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN.....	20
4.1 Työpaikalla tapahtuvan oppimisen vaiheet	20
4.2 Ammattiosaamisen näytöt osana oppimisprosessia	23
4.3 Erityisopiskelijan työnkuvat	24
5 TYÖELÄMÄVALMIUDET.....	27
5.1 Työelämävalmiudet opetussuunnitelman tavoitteissa	27
5.2 Työelämävalmiudet kompetensseina ja kvalifikaatioina	29
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
6.1 Tutkimuskysymykset	32
6.2 Aineiston hankinta	32
6.3 Analyysimenetelmä.....	35
7 OPISKELIJAN TYÖELÄMÄVALMIUKSIEN KEHITTYMINEN OPINTOJEN AIKANA	37
7.1 Analyysin vaiheet	37
7.2 Kehittyvien työelämävalmiuksien tukeminen	43
7.3 Työelämävalmiudet ja työllistyminen	47
8 POHDINTA	49
LÄHTEET.....	54
LIITTEET	61

1 Johdanto

Ammatillisella koulutuksella on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa vankka asema: se on muodostanut lukion ohella vetovoimaisen ja luonnollisen jatkumon perusasteen jälkeiseen koulutukseen, jossa ikäluokka on saanut ammatillisen opin ohella myös kasvatusta. Ammatillisen koulutuksen tehtävä on parantaa väestön ammatillista osaamista ja vastata työelämän tarpeisiin samalla kehittämällä sitä. Muita tehtäviä ovat työllisyyden, yrittäjyyden ja elinikäisen oppimisen tukeminen. (Opetushallitus, 2018.) Ammatillisen koulutuksen on todettu ehkäisevän nuorten syrjäytymistä ja huono-osaisuutta sekä integroivan maahanmuuttajia yhteiskuntaan. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ollut mahdollistaa nuorten ikäluokkien sujuva siirtyminen työmarkkinoille.

Sutelan ym. raportin (2016, s. 41-42, 48) mukaan suurimmalla osalla nuorista menee hyvin, mutta on erotettavissa joukko nuoria, joilla on syrjäytymisen riskitekijöitä. Huono-osaisuuden riskitekijöiksi on määritelty pelkkä perusasteen koulutus eli koulutuspolku ei ole edennyt toisen asteen opintoihin, toimeentulotukiasiakkuus ja mielenterveysdiagnoosin kasautuminen samalle nuorelle henkilölle. Noin joka kuudennella nuorella oli kaksi huono-osaisuuden riskitekijää. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on viime vuosina vähentynyt, mutta lukuvuonna 2015-16 edelleenkin 7,3 % keskeytti ammatilliset opinnot eikä näistä nuorista 6,5 % jatkanut opintoja muussa tutkintoon johtavassa koulutuksessa. (Suomen virallinen tilasto, 2016) Kun nuori jää toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, myös vaara jäädä työmarkkinoiden ja yhteiskunnan ulkopuolelle kasvaa.

Ammatillisessa koulutuksessa käynnistyi vuoden 2018 alusta uudistus, joka tulee lähivuosina muuttamaan ammatillista koulutusta hallinnollisesti, taloudellisesti ja pedagogisesti. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta, ammatillisen koulutuksen reformi, tulee muuttamaan tutkintoja työelämälähtöisempään suuntaan. Reformilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä: annetaan koulutuksen ulkopuolelle jääneille mahdollisuus hakeutua koulutukseen ympäri vuoden ja luodaan kaikille mahdollisuus suorittaa opintonsa yksilöllisesti omaan tahtiin. Samalla kuitenkin leikataan ammatillisen koulutuksen rahoitusta ja muutetaan rahoituksen rakennetta. Ammatillisen koulutuksen kentällä on herännyt kysymys: ollaanko ammatillista koulutusta ajamassa laaja-alaisista ja jatko-opintokelpoisuuden mahdollistavista tutkinnoista kohti tilannetta, jossa opiskelijaa koulutetaan rajattuihin työtehtäviin työpaikalla?

Myös asiantuntijat ovat ottaneet kantaa reformiin, esimerkiksi Helsingin yliopistosta tutkijatohtori Anna-Maija Niemi ja erityispedagogiikan professori Markku Jahnukainen (2018, s. 9) ovat kiinnittäneet huomiota työelämän, oppimisen ja nuorten tuen tarpeiden väliseen jännitteeseen.

Lain tavoitteen mukaisesti koulutuksen järjestäjät ovat jo lisäämässä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja vähentämässä oppilaitosmuotoista opetusta. Lähiopetuksen vähentäminen on oppilaitosten keino selviytyä rahoituksen leikkauksista. Opiskelijat saavat vähemmän opettajien opetusta ja oman ryhmän tukea. Reformissa on unohdettu, että nuorten kouluttamisessa korostuu ammatin oppimisen ohella kasvatustehtävä, nuoren siirtyminen aikuisten pariin työelämään tulee tehdä vaiheittain. Rungas työpaikalla tapahtuva oppiminen voi osoittautua haasteeksi opiskelijoille ja työpaikoille. Osalle opiskelijoista olisi taattava hitaampi siirtyminen työpaikoille, koska he tarvitsevat tukea enemmän kuin työpaikoilla on mahdollista antaa. Työpaikoille koulutustehtävä voi osoittautua mahdottomaksi omien taloudellisten toimintaedellytysten vuoksi, sillä ohjaavan henkilökunnan tulee ensisijaisesti suoriutua omasta työstään ja mahdollisesti paikata työstä poissaolevia. Tutkimukseni osui tähän taitekohtaan muutoksessa, joka asettaa opiskelijoille, opettajille, oppilaitoksille ja työpaikoille haasteita. Reformi ulottuu ammatillisessa koulutuksessa kaikkialle, myös erityisopetukseen.

Ammatillisen koulutuksen vahvan työelämään suuntautumisen vuoksi opiskelijan riittävät työelämävalmiudet korostuvat. Tutkimuksessani selvitän erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymistä ja työelämään kiinnittymistä. Työelämään siirtyminen on ammatillisen koulutuksen tärkeä tavoite, jota pyritään edistämään koko koulutuksen ajan. Tutkimukseni sijoittuu ammatilliseen koulutukseen ja ammatilliseen erityisoppilaitokseen. Ammatillisia erityisoppilaitoksia on tällä hetkellä kuusi. Erityisoppilaitosten tehtävä on kouluttaa kaikkein eniten tukea tarvitsevia opiskelijoita, jotka pystyvät vahvan tuen avulla suorittamaan ammatillisen perustutkinnon. Ammatillisesta erityisoppilaitoksesta ammattiin valmistuneen erityisopiskelijan mahdollisuudet kiinnittyä työelämään ovat kuitenkin heikommalla kuin muiden perustutkinnon suorittaneiden. Vuonna 2016 ammatillisesta erityisoppilaitoksista valmistuneista vuosi valmistumisen jälkeen työttöminä oli 31 %, muiden valmistuneiden työttömyys oli 19,2 %. Ammatillisesta erityisoppilaitoksesta siirtyi eläkkeelle 22,9 % valmistuneista. (Opetushallinnon tilastopalvelu, 2018a.) Reformi painottaa työllistymistä, joten erityisopiskelijoiden työllistymisen eteen on tehtävä jatkossa vielä ponnokkaammin töitä. Eläke ei saa olla jatkossa ensisijainen vaihtoehto tutkinnon suorittaneelle.

Tutkimukseni kohteena ovat ammatillisen erityisoppilaitoksen ravintola- ja cateringalan perustutkinnon opiskelijat, jotka suuntautuvat ruokapalveluun, koulutuksen tuottama ammatinimike on kokki. Tutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä ja koulutus kestää yleensä kolme vuotta. Opiskelijat ovat erityistä tukea tarvitsevia nuoria opiskelijoita, jotka tarvitsevat normaalia enemmän tukea opintoihinsa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumiseen. Tutkimukseen osallistui seitsemän opiskelijan ryhmä, joka tutkimuksen edetessä supistui viiteen opiskelijaan. Opintojen keskeyttäminen ja toiselle opintoalalle siirtyminen koskettivat myös tätä ryhmää. Opiskelijat olivat toisen vuoden ja tutkimuksen edetessä kolmannen vuoden opiskelijoita. Vuonna 2015 ammatillisessa koulutuksessa oli erityisopiskelijoita 8,6 % kaikista ammatillisen perustutkinnon opiskelijoista. Vuonna 2016 matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla erityisopiskelijoiden määrä oli keskimääräistä paljon suurempi, sillä 14,5 % alan opiskelijoista oli erityisopiskelijoita. (Opetushallinnon tilastopalvelu, 2018b.)

Ammatillisiin tutkintoihin on kuulunut jo pitkään työpaikoilla, aidoissa työelämän ympäristöissä, tapahtuvaa opiskelua. Lisäksi hotelli- ja ravintola-alan opiskelijat ovat harjoitelleet oppilaitosten erilaisissa työelämää jäljittelevissä ympäristöissä kuten kahviloissa ja opiskeli- ja henkilöstöravintoloissa, joissa he ovat saaneet ensi kosketuksen työympäristöön. Työpaikalla tapahtuva oppiminen tarkoittaa tavoitteellista, suunniteltua ja ohjattua jaksoa koulun ulkopuolisessa työpaikassa, jossa opiskelija tekee tiettyyn tutkinnon osaan kuuluvia työtehtäviä. Jokaiseen ammatilliseen tutkinnon osaan kuuluu ammattiosaamisen näyttö ja yleensä opiskelija suorittaa näytön työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson aikana. Tämän tutkimuksen painopiste on ammatillisten työtaitojen sijaan työelämään liittyvissä yleisissä valmiuksissa kuten elämänhallinnassa, kommunikointitaidoissa, tehtävien johtamisessa työssä sekä innovatiivisuuden ja muutosten hallinnassa. Näistä käytän nimitystä työelämävalmiudet. Vaikka käsittelen työelämävalmiuksia ammatillisista työtaidoista erillisinä, liittyvät työelämävalmiudet kiinteästi työhön ja siinä onnistumiseen. Työelämäosaamista opiskellaan jonkin verran teoriaopintoina, mutta pääasiassa työelämävalmiudet karttuvat työssä ja ne onkin kirjattu ammatillisten tutkinnon osien tavoitteisiin.

Laadullisen tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisina erityisopiskelijoiden työelämävalmiudet näyttäytyvät opintojen toisena ja kolmantena vuonna. Tutkimuksen aineiston olen hankkinut etnografisella menetelmällä etupäässä havainnoiden, kyselyt opiskelijoille ja muu kirjallinen materiaali täydentävät havaintojani. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt

sisällönanalyysia. Tutkimuksessani pohdin erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymistä opiskelun edetessä. Onko kehitys riittävää työelämän kannalta? Lisäksi selvitän, miten työelämävalmiudet tukevat tai estävät alaan kiinnittymistä. Tavoitteena on myös selvittää, miten reformi vaikuttaa ammatilliseen koulutukseen. Opiskelijoiden kokemusten lisäksi hyödynnän omia kokemuksiani ja havaintojani ammatillisena opettajana ja työpaikalla tapahtuvan jakson ohjaajana.

Aloitan tutkimukseni teoreettisen taustoittamisen ammatillisen koulutuksen ja oppilaitosten tasolta ja käsittelen ammatillisen koulutuksen reformin tuomia muutoksia. Koska tutkimukseni sijoittuu ammatilliseen erityisoppilaitokseen, seuraavaksi esittelen ammatillisten erityisoppilaitosten muodostumista historian saatossa ja erityisoppilaitosten asemaa tällä hetkellä. Tutkimukseni kohdistuu ammatillisiin erityisopiskelijoihin, joten kuvailen erityisopiskelijan tuen tarvetta ja tuen tarpeen määrittystä sekä yksilöllisiä opintopolkuja, joita rakennetaan henkilökohtaistamisen avulla. Tutkimuksen teoriaosuudessa esittelen myös opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvan oppimisen vaiheet, ammattiosaamisen näyttöjen prosessin sekä millaisena työ näyttäytyy erityisopiskelijalle. Työelämävalmiuksia käsittelen ensin opetussuunnitelman näkökulmasta ja sitten kompetensseina ja kvalifikaatioina. Tutkimuksen toteutuksessa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen aineiston hankinnan ja analyysimenetelmän, joka on sisällönanalyysi. Analyysin vaiheet sekä tutkimuksen tulokset käyn läpi kappaleessa opiskelijan työelämävalmiuksien kehittyminen opintojen aikana. Samassa kappaleessa käsittelen myös työelämävalmiuksien tukemista aineistoni pohjalta sekä työelämävalmiuksien merkitystä työllistymiselle. Pohdintaosuudessa yhdistän tutkimukseni johtopäätökset ja teemat.

2 AMMATILLINEN KOULUTUS

Ammatillinen koulutus on toisen asteen koulutusta, jota järjestävät ammatilliset oppilaitokset ja ammatilliset erityisoppilaitokset. Ammatillinen perustutkinto sisältää alan perusammattitaidon ja työelämässä tarvittavan alan ammatillisen pätevyyden. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot ovat ammatillista lisäkoulutusta, jotka on tarkoitettu jo työkokemusta omaaville aikuisille. Ammatillisen perustutkinnon suoritti 71 008 opiskelijaa vuonna 2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018a, Opetushallinnon tilastopalvelu, 2018c)

2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Yleisesti yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös koulutukseen. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka näkyy koulutusajattelussa: koulutuksen järjestäjistä on tullut koulutuksen tarjoajia, opiskelijoista asiakkaita ja kouluille asetetaan tulosvastuuta (Hakala, Mietola ja Teittinen, 2013, s. 177). Ammatillisen koulutuksen muutokset seuraavat perusopetuksessa tapahtunutta kehitystä. Perusopetuksessa opetussuunnitelmien uudistamisen ohella esimerkiksi koulunkäynnin tuen tarjoamisen kynnystä oppilaille on madallettu ja rahoituksen perusteita erityisoppilaiden osalta on muutettu. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21, Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79-83.) Toisaalta ammatillisella koulutuksella on nähty olevan luontainen yhteys työelämään ja sen muutoksiin. Ammatillisen koulutuksen uudistus koettiin siis tarpeelliseksi ja ammatillisen koulutuksen reformin mahdollistava laki tuli voimaan vuoden 2018 alussa. Ammatillisen koulutuksen uudistusta ajoi ponnekkaasti Sipilän hallitus, onhan uudistus yksi Sipilän hallituksen kärkihankkeista.

Lainmuutos merkitsee muutoksia ammatilliseen koulutukseen, pääpiirteissään kyse on ammatillisen koulutuksen ajanmukaistamisesta ja työelämälähtöisyyden lisäämisestä. Laki muuttaa ammatillisen koulutuksen rakennetta ja rahoitusta ja lain muutoksen taustalla on tiukkeneva valtion talous. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018b.) Opetus- ja kulttuuriministeriön arvion mukaan uudistuksella säästettäisiin noin 200 miljoonaa euroa. Säästöt kertyisivät aiemman osaamisen tunnustamisesta, tutkinnon osien suorittamisesta koko tutkinnon sijaan, työpaikalla järjestettävän koulutuksen lisääntymisestä ja opetusjärjestelyjen tehostamisesta. Esimerkiksi säästö oppilaitosten kiinteistöistä, laitteista ja materiaalikuluista olisi noin 40,9 miljoonaa euroa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 3.) Toiminnan

tehostaminen luo painetta koulutuksen järjestäjien lukumäärän vähenemiseen joko liitosten tai lakkausten kautta.

Ammatillisen koulutuksen toimintaperiaatteina on ollut osaaminen, työelämälähtöisyys, joustavuus, valinnaisuus sekä yksilölliset opintopolut. Ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelmatyössä ja näyttötoimikunnissa on pitkään jo hyödynnetty työelämän näkökulmaa, mutta nyt nämä toimintaperiaatteet korostuvat entisestään. Uudistunut laki yhdistää nykyiset lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta lisäkoulutuksesta eli aikuiskoulutuksesta yhden lain alle. Ammatilliseen koulutukseen kuuluu lisäksi ei-tutkintoon johtavia koulutuksia: ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta (Valma) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (Telma) sekä muuta ammatillista koulutusta syventävää tai täydentävää koulutusta. Tutkintouudistuksessa vähennetään perustutkintojen määrää nykyisestä 351 tutkinnosta 164 tutkintoon, mikä tulee voimaan vuoden 2019 alusta alkaen. Tutkinnoista tehdään laaja-alaisempia, jolloin opiskelijan mahdollisuus valita erilaisia tutkinnon osia tutkinnon sisällä helpottuu. Tavoitteena on ollut, että tutkintoja ei tarvitse jatkossa muuttaa työelämän muuttuessa, vaan nyt voimaan tuleva tutkintojako joustaa tutkinnonsisäisesti aiempaa enemmän. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018b.)

Ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä muuttuu uudistuksen myötä vaiheittain siten, että rahoituksessa painotetaan enemmän tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Vuoteen 2018 asti koulutuksen järjestäjän saama rahoitus on perustunut kaksi kertaa vuodessa ilmoitettuun opiskelijamäärään, johon ovat vaikuttaneet omalta osaltaan koulutuksen järjestäjälle myönnetyt opiskelijapaikat. Uuden lain mukaan rahoitukseen vaikuttavat opiskelijapaikkojen mukaan saatava *perusrahoitus*, jonka osuus vähenee vaiheittain 95 prosentista vuoteen 2022 mennessä 50 prosentin osuuteen rahoituksesta. Vastaavasti *suoritusrahoituksen* osuus kasvaa eli opiskelijoiden suorittamat tutkinnon osat ja tutkinnot ovat lopulta 35 prosenttia rahoituksesta. *Vaikuttavuusrahoitus* eli opiskelijan työllistyminen, jatko-opinnot ja palaute ovat lopulta 15 prosenttia rahoituksesta. Vähintään 96 prosenttia rahoituksesta on laskennallista rahoitusta ja loput enintään 4 prosenttia on strategiarahoitusta, jolla rahoitetaan esimerkiksi kehittämishankkeita. Rahoitukseen vaikuttavat edelleen ammatillisten tutkintojen sijoittuminen kustannusryhmiin, joita ovat viisi tutkintoon johtavan koulutuksen kustannusryhmää sekä valmentavien opintojen (Valma, Telma) ja muu ammatillinen koulutusryhmät. Järjestäjän saamaan rahoitukseen vaikuttavat myös järjestetyn koulutuksen tutkintotyyppi, erityisen tuen järjestäminen ja majoituksen järjestäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö,

2018c.) Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen näkökulmasta lisärahoitus erityistä tukea tarvitsevien osalta säilyy edelleen. Rahoitusjärjestelmä painopisteineen koskettaa kuitenkin myös erityisopiskelijoita. Ammatillisen koulutuksen toimijoita onkin mietityttänyt, millä perusteella erityisopiskelijoita valitaan jatkossa koulutukseen: heistä saatava rahoitus tulee väistämättä pienenemään, sillä kokonaisten tutkintojen suorittaminen ja työllistyminen tai jatko-opinnot eivät onnistu kaikilta erityisopiskelijoilta.

Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistetaan koulutuksen rakenteita ja samalla uudistetaan käsitteistöä ja niiden merkitystä. Entisen käsitteen ”työssäoppimisen” sijaan on ryhdytty käyttämään käsitettä ”työpaikalla tapahtuva oppiminen”. Työssäoppimissopimuksen sijaan tehdään työpaikalla tapahtuvaa oppimista varten koulutussopimus, joka on sisällöltään aiemman sopimuksen mukainen. Koulutussopimus laaditaan osana opiskelijan omaa suunnitelmaa ilman erillistä sopimusasiakirjaa. Koulutussopimus tarkoittaa osaamisen kartuttamiseen tähtäävää palkatonta työskentelyä työpaikalla ilman työsuhdetta. Oppisopimusopiskelijat tekevät edelleen työnantajan kanssa työsopimuksen. Koulutussopimuksen myötä on tarkoitus lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista siten, että oppiminen suunnitellaan ja sovitaan työnantajan kanssa tutkinnon osa kerrallaan. Yhteistyön onnistuminen edellyttää, että tutkintojen perusteet ovat työelämälähtöisiä, laaja-alaisia ja selkokielisiä. (Aaltola & Vanhanen, 2016.)

Koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus tunnustaa ja tunnistaa opiskelijan aiempaa osaamista, joka on hankittu aiemman koulutuksen, työkokemuksen tai arkioppimisen perusteella. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen lyhentää opiskelijan tutkintokoulutuksen kestoa ja tuo siten säästöä. Vuoden 2018 alusta alkaen on jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma eli HOKS, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Koulutuksen järjestäjä vastaa kehittämissuunnitelman päivittämisestä ja siinä määritetään muun muassa suorittaako opiskelija koko tutkinnon vai tutkinnon osan tai osia. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 44.) Opiskelijan kannalta toiminnan tehostaminen on positiivista, koska sillä puretaan päällekkäisyyksiä opinnoista ja lyhennetään opintoaikaa. Lisäksi jokaisen oppijan näkeminen yksilönä, oli kyse erityisopiskelijasta tai ei-erityisestä, edistää inklusiivista oppilaitosta (Ilola, Nivalainen, Peuna ja Torikka, 2015, s. 12).

Vuonna 2017 ammatillisessa perustutkinnossa työpaikalla tapahtuvaa oppimista oli vähintään 30 osaamispistettä eli 10 osaamispistettä vuodessa. Reformilla tavoitellaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen määrän kasvua keskimäärin 20 osaamispisteeseen vuodessa, jolloin kolmannes tutkinnosta suoritettaisiin työpaikalla. Työpaikalla tapahtuva opiskelu tulee siis lisääntymään ja lähiopetus oppilaitoksissa vähenemään. Koulutuksen järjestäjä on vastuussa siitä, että työpaikalla työtehtävät ovat sellaisia, että opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaiset osaamistavoitteet voidaan saavuttaa. Toisaalta työpaikan tarjoajalla on velvollisuus seurata opiskelijan osaamisen kehittymistä ja jos osamista ei pystytä saavuttamaan, työpaikalla on velvollisuus ryhtyä toimenpiteisiin. Työpaikan tarjoajalla on myös velvollisuus raportoida koulutuksen järjestäjälle opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman toteutumisesta. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 74.) Reformia suunniteltaessa on toki mietitty, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämiseen vaikuttaa työnantajien halukkuus ottaa opiskelijoita työpaikoille entistä enemmän ja pidemmiksi jaksoiksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 3). Työantajien parissa muutokseen on suhtauduttu osin nihkeästi, koska opiskelijoiden ohjaukseen tarvittavaa henkilöstö- ja aikaresurssia monessakaan yrityksessä ei ole. Kuitenkin reformin myötä kiristynyt talous pakottaa oppilaitokset toimimaan entistä voimakkaammin työelämän suuntaan ja kehittämään työelämäyhteyksiään.

Opetuksen siirtämistä yhä enemmän oppilaitoksista työelämään perustellaan yhteiskunnan muuttumisella, yksilökeskeisyys ja kilpailu korostuvat. Ilmiö on maailmanlaajuinen. Työurat eivät ole enää elinikäisiä vaan työtehtävät ovat muutoksessa, joten työntekijän tulee olla valmis oppimaan ja uudistamaan omaa osaamistaan. Ammattien kompetenssit muuttuvat ja oppilaitosten pitäisi pystyä vastaamaan haasteisiin, joita se ei vielä edes tunnista. On todettu, että työpaikat pystyvät joustamaan haasteiden edessä oppilaitoksia nopeammin. (Illeris, 2010, s. 34.) Reformi ja uudistuva koulutuksen rakenne antaa mahdollisuuden joustoon. Opiskelija voi koota tutkintoaan työelämäkelpoisemmaksi esimerkiksi yhdistelemällä osia eri tutkinnoista. Myös tutkintoja voidaan muuttaa aiempaa helpommin työelämän vaatimusten muuttuessa.

Työpaikalla oppimisen haittapuolena on nähty se, että työmaailman käytännöt eivät ole kaikkialla ajanmukaisia, saati tulevaisuuteen suuntautuneita (Aarnio & Pulkkinen, 2015, s. 29). Työpaikka oppimisympäristönä on puolustettavissa aitona oppimisympäristönä, mutta se sisältää myös heikkouksia opiskelijan kannalta. Esimerkiksi ravintola- ja cateringalalla

työelämän käytännöt vaihtelevat yrityksittäin paljon. Tietotekniset sovellukset kuten reseptiohjelmat eivät ole käytössä kaikissa yrityksissä. Osassa yrityksiä ei käytetä minkäänlaisia kirjallisia ruoanvalmistusohjeita, vaan työntekijä tekee ruoanvalmistusta kokemukseensa perustuen. Tämä voi aiheuttaa poikkeamia laadussa ja kustannustehokkuudessa ja lisäksi vaikeuttaa opiskelijan pääsemistä työprosessiin mukaan. Opiskelija hahmottaa työprosessia paremmin kirjallisen ohjeen avulla, koska hänellä ei ole vielä riittävästi kokemuksia, mihin tukeutua. Lisäksi ohje tukee opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymistä, jolloin hänen on helpompi myös liittää oppimaansa aiemmin opittuun ja saada kokonaiskuva asiasta. Varsinkin erityisopiskelijalle työn hahmottaminen kokonaisuutena on vaikeaa ja hän ajautuu helposti avustaviin työtehtäviin, joissa kokee pärjäävänsä. Alakohtaisesti on olemassa vastaavia esimerkkejä, joissa työympäristö ei pysty tukemaan tarpeeksi opiskelijan oppimista vakiintuneiden työkäytänteiden vuoksi.

On myös uhkana, että ammatillisen koulutuksen siirtäminen kokonaan työelämään kaventaa opiskelijan osaamista. Opiskelija ei saavuta laaja-alaista eikä siirrettävää osaamista (Aarnio & Pulkkinen, 2015, s. 29-30). Oppilaitoksia tarvitaan varmistamaan, että työvoiman koulutustaso pysyy korkealla ja silloin osaaminen ei perustu kapea-alaiseen tehtävien hallintaan tiettyssä työpaikassa (Illeris, 2010, s. 34–35). Opiskelija kohtaa työpaikalla toimiessaan kokemusten tulvan, josta hänen pitäisi pystyä havaitsemaan merkityksellisiä episodeja, jotka kerryttävät osaamista. Kyse ei ole niinkään yksittäisestä tilanteesta, vaan episodien avulla kumuloituvasta kokemuseräisestä oppimisesta (Eraut, 2004, s. 251), joissa opiskelijan tulisi kyetä yhdistelemään formaalia ja sattumanvaraista oppimista ja pystyä hyödyntämään tätä vaihtelevissa oppimisympäristöissä (Guile & Griffiths, 2001, s. 127). Alaa opiskeleva nuori ei osaa vielä yleistää erilaisia oppimistilanteita muihin vastaaviin tilanteisiin ja silloin ymmärrys tilanteesta ei kasva. (Illeris, 2010, s. 34–35.) Jotta opiskelijat pystyvät oppimaan kokemuksistaan, olisi työpaikoilla oltava koulutettuja työpaikkaohjaajia, jotka osaavat ohjata ja arvioida opiskelijoita (Aarnio & Pulkkinen, 2015, s. 29-30). Vastuu tästä kiertyy jälleen oppilaitokseen, sillä oppilaitosten yhteyshenkilöt, opettajat, ovat avainasemassa työpaikkaohjaajien kouluttamisessa. Heillä on hallussaan tieto ja osaaminen tutkinnon tavoitteista, ohjaamisesta ja opiskelijoista ja tämä tieto-taito tulisi välittää työpaikoille.

2.2 Ammatilliset erityisoppilaitokset

Ammatilliset oppilaitokset ovat kirineet hakijamäärissä lukiota kiinni viime vuosina. Ammatillisiin opintoihin hakeudutaan kuitenkin heikommalla peruskoulun keskiarvolla kuin lukioon. Ammatillisen koulutuksen eri alojen välillä on vaihtelua edeltävässä koulumenestyksessä siten, että suositulle alalle on vaikeampi päästä. Poikien osuus ammatilliseen koulutukseen hakeneista oli puolta suurempi kuin tyttöjen. (Kupiainen, 2016, s. 165, 172.) Ammatillisen erityisopetuksen kehittymistä on ohjannut se, että moni erityisen tuen tarpeessa oleva hakeutuu nimenomaan ammatilliseen koulutukseen. Jos jo peruskoulussa on havaittu, että tuen tarve on huomattava, nuorta on voitu ohjata hakeutumaan yleisen ammattioppilaitoksen sijaan ammatilliseen erityisoppilaitokseen. Yleisissä ammattioppilaitoksissa erityisopetus toteutetaan integroituna normaaliopetukseen tai osa-aikaisena pienryhmäopetuksena, kun taas ammatillisissa erityisoppilaitoksissa toteutustapa on kokoaikainen pienryhmäopetus, jossa ryhmän koko on 10-12 opiskelijaa. Vuonna 2015 yleisissä ammattikouluissa opiskeli opetussuunnitelma-perustaisessa koulutuksessa yleisopetuksen ryhmissä 20 100 erityisopiskelijaa, kun taas ammatillisissa erityisoppilaitoksissa heitä opiskeli 3 196 (Suomen virallinen tilasto, 2017), joten valtaosa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista opiskelee yleisessä ammattioppilaitoksessa. Ammatillisten perustutkintojen ohella nuorta voidaan myös ohjata hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen (valma) tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan koulutukseen (telma).

Tutkimukseni sijoittuu ammatilliseen erityisoppilaitokseen, joiden rooli ammatillisen erityisopetuksen viitoittajana on ollut ammatillisen koulutuksen kentällä tunnustettu. Ammatillisten erityisoppilaitosten juuret ovat pitkällä historiassa, mutta viime vuosina erityisoppilaitosten kenttä on muuttunut yhdistymisten myötä. Alkuaan koulutus ja sen jakaantuminen eri oppilaitoksiin perustui vammojen luokitteluun ja etupäässä näkyviin vammoihin. 1800-luvulla perustettiin aistivammaisille ja kehitysvammaisille tarkoitettuja laitoksia ja kouluja. Tavoitteena oli kasvattaa työntekijäkansalaisia, jotka tulevat toimeen omalla työllään. Ensin puhuttiin vaivashoidosta, sen jälkeen invalidihuollosta ja sitten vammaishuollosta. (Hakala ym., 2013, s. 180) Arlainstituutti (v. 1990–2008) toimi näkövammaisten oppilaitoksena. Oppilaitoksen juuret yltävät 1800-luvun lopulle sokeiden naisten työkotiin, johon myöhemmin yhdistettiin Sokeain miesten työkoulu ja oppilaitos nimettiin Sokeain ammattikouluksi. Arlainstituutti yhdistettiin Keskuspuiston ammattiopistoon vuonna 2009. Kuulovammaisten

ammattikoulutus on saanut alkunsa 1900-luvun alussa kuurojen tyttöjen talouskoulusta Nikkurilasta. Myöhemmin siitä tuli kuulovammaisten ammattikoulu ja osa Bovallius-ammattiopistoa. Kuulovammaisten poikien koulutus alkoi vuonna 1948 valtion ammattikoulussa Turussa. Kehitysvammaisten ammattikoulutus alkoi vuonna 1891 Hämeenlinnassa Perttulan. Perttulan erityisammattikoulu liitettiin Kiipulan ammattiopistoon vuonna 2009. Kuhankosken erityisammattikoulu sai alkunsa heikkolahjaisten kasvattamisesta ja myöhemmin ammattikoulutuksesta. Myöhemmin Kuhankosken erityisammattikoulu liitettiin Bovallius-ammattiopistoon. Alavuden erityisammattikoulu sai alkunsa tyttöjen työkoulutuksesta 1950-luvulla ja varsinainen ammattikoulutus alkoi vuonna 1974. Alavuden erityisammattikoulu liitettiin osaksi Ammattiopisto Luovia vuonna 2009. (Tuunainen & Ihatsu 1996, s. 19–20, Ameo, 2017.) Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat saaneet alkunsa yksityisistä säätiöpohjaisista oppilaitoksista ja valtion perustamista oppilaitoksista. Vuonna 2009 tapahtui oppilaitosten yhdistymisiä, koska hallinnollisessa muutoksessa haluttiin eroon valtion ylläpitämisestä oppilaitoksista. Tässä vaiheessa ammatillisten erityisoppilaitosten toiminta muuttui säätiöpohjaiseksi (Hakala ym., 2013, s. 181).

Ammatillisten erityisoppilaitosten yhdistymisiä on tapahtunut edelleen. Ammatillisten erityisoppilaitosten erityisopiskelijoiden suhteellinen osuus verrattuna yleisten ammattioppilaitosten erityisopiskelijoiden määrään on vuosien mittaan vähentynyt (Hakala ym., 2013, s. 189). Tämä on aiheuttanut paineita laajentaa oppilaitoksia ja taustalla on ollut taloudellisia syitä ja näkyvyyteen sekä vaikuttavuuteen liittyviä syitä. Suomessa oli syksyllä 2017 seitsemän ammatillista erityisoppilaitosta: Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Luovi, Bovallius-ammattiopisto, Validia Ammattiopisto, Keskuspuiston ammattiopisto, Kiipulan ammattiopisto ja Optima. Viimeisin yhdistyminen tapahtui vuoden 2018 alussa, jolloin Bovallius-ammattiopisto ja Validia ammattiopisto yhdistyivät ammattiopisto Spesiaksi. Ammatillisten erityisoppilaitosten määrä supistui kuuteen. Ameo on ammatillisten erityisoppilaitosten kumppanuusverkosto, jonka tavoitteena on toimia ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseksi ja tukemiseksi koko maan alueella. (Ameo, 2017.)

Oppilaitosten rakenteen muuttuessa on tapahtunut myös muutosta erityisopetuksen kentällä. Ammatillisten erityisoppilaitosten asemaa ammatillisena kouluttajana on kyseenalaistettu. Yleisissä ammattioppilaitoksissa erityisopetus on kehittynyt suurin harppauksin ja niissä pystytään antamaan erityisopiskelijalle asiantuntevaa tukea. Erityisoppilaitosten toiminta erityisopiskelijoita omiin ryhmiin eristävänä, segregatiota edustavana tahona ei ole

nykyisen inklusiivisen ajattelun mukaista. Toisaalta oppilaitokset ovat perustelleet toimintaansa erityisopetuksen asiantuntijapalveluita tarjoavana tahona: ne antavat palveluita opettajille, oppilaitoksille ja viranomaisille sekä toimivat ammatillisen erityisopetuksen koulutuspoliittikan viitoittajina (Hakala ym., 2013, s. 174–175). Erityisopetukseen oikeuttavien diagnoosien kirjo on laajentunut: oppimisvaikeudet tunnistetaan herkemmin ja oppimiseen saa asiantuntevaa tukea. Peruskoulussa pyritään antamaan tukea jo varhaisessa vaiheessa ja siirtymät toiselle asteelle pyritään tekemään harkitusti. Ammatillisen erityisoppilaitosten rooli on tukea niitä, jotka ovat suurimman tuen tarpeessa, jotta tutkinnon suorittaminen olisi myös heille mahdollista.

3 ERITYISOPISKELIJA JA OPINNOT AMMATILLISESSA ERITYISOPPILAITOKSESSA

Ammatilliseen erityisoppilaitokseen hakeutuu opiskelijoita, jotka eivät erityisen tuen tarpeen vuoksi kykene opiskelemaan yleisessä ammattioppilaitoksessa. Kaikki hakijat eivät kuitenkaan pääse opiskelemaan erityisoppilaitokseen, jolloin osa heistä sijoittuu yleiseen ammattioppilaitokseen integroituihin ryhmiin. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin on oma yhteishaku, jolla pyritään takaamaan tukea tarvitsevalle opiskelijalle paremmat mahdollisuudet päästä opintoihin (Opintopolku, 2018a). Valintaprosessin aikana määritetään, millainen tuen tarve hakijoilla on ja millaista tukea oppilaitos voi hakijalle tarjota. Reformin myötä vahvistuu hakijoille mahdollisuus hakeutua oppilaitokseen myös hakuajan ulkopuolella, jos vain vapaita opiskelupaikkoja on.

Opiskelija voi suorittaa ammatillisen tutkinnon oman yksilöllisen suunnitelmansa mukaisesti, tarvittaessa ammatillisten tutkinnon osien osaamisen arviointia voidaan mukauttaa. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat pitäytyneet pienryhmissä, joka on toisaalta tarjonnut mahdollisuuden yksilöllisiin opetusjärjestelyihin, mutta joka on toisaalta eristänyt opiskelijat muista saman ikäisistä nuorista.

3.1 Opiskelijan erityisen tuen tarve

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 64).

Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opiskelevan opiskelijan tulee olla suuremmassa tuen tarpeessa kuin tavallisen ammattioppilaitoksen opiskelija, usein onkin kyse useamman oppimisvaikeuden yhdistelmästä tai laaja-alaisista oppimisvaikeuksista. Opiskelijavalinnassa korostetaan sitä, että opiskelija ei kykene opiskelemaan tuen tarpeensa vuoksi tavallisessa ammattioppilaitoksessa. Jokaisella ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opiskelevalla tulee olla erityisopetuksen peruste. Erityisopetuksen perustetta ei muodosteta tilastokeskuksen

luokituksen mukaan, vaan tuen tarve on kuvattava yksilöllisesti ja siten, miten tarpeeseen voidaan erityisellä tuella ja opetuksen järjestelyillä vastata (Mårtensson, 2017). Tilastokeskuksen luokittelu on diagnostinen ja sitä on käytetty vuoden 2001 jälkeen. Diagnostinen luokittelu nosti erityisopiskelijoiden määrää ja on samalla kasvattanut erityistuen ja erityisopetuksen kysyntää. (Hakala ym., 2013, s. 187-188.)

Tilastokeskuksen mukainen luokittelu:

1. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet
2. kielelliset vaikeudet
3. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt
4. lievä kehityksen viivästyminen
5. vaikea kehityksen viivästyminen
6. psyykkiset pitkäaikaissairaudet
7. fyysiset pitkäaikaissairaudet
8. autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
9. liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus
10. kuulovamma
11. näkövamma
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

(Suomen virallinen tilasto, 2006.)

Reformin myötä opetus- ja kulttuuriministeriö haluaa siis palata aiempaan erityisopetuksen perusteen määrittämiseen ja ehkä tällä tavoin vaikuttaa erityisopiskelijoiden määrään ja tukeen ja erityisopetuksen laatuun.

Opiskelijan erityisen tuen arvioinnissa voidaan hyödyntää lääkärin, psykologin ja perusopetuksen erityisopettajan lausuntoja sekä perusopetuksen aikaista henkilökohtaisen opiskelun järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, mutta erityisen tuen päätös tehdään yhteistyössä opiskelijan ja hänen mahdollisen huoltajansa kanssa. Opiskelun alkaessa tuen tarpeen arviointiin voidaan käyttää seuloja ja testejä. Opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan eli HOKSiin kirjataan erityisen tuen tarve ja sovitut tukitoimet, mutta sinne ei kirjata salassa pidettäviä asioita kuten diagnoosia. (Opintopolku 2018b.)

Erityisopiskelijoiden tuen tarve vaihtelee. Moni erityisammattioppilaitoksen perustutkinto-opiskelija tarvitsisi koulutuksen aikana kuntoutusta. Osalla koulutukseen tulevista opiskelijoista kuntouttavat tahot ja sidosryhmät ovat jo olemassa ja takana voi olla vuosien hoitosuhteet, mutta osalla kuntouttavat tahot puuttuvat kokonaan. Näiden opiskelijoiden oppimisvaikeudet ovat seuranneet koko heidän koulu-uransa ajan, mutta tarvittavia tutkimuksia ei ole tehty tai niitä ei ole saatettu loppuun. Tällaisessa tapauksessa opiskelijalla on mahdollisuus asiantuntijoiden tutkimuksiin ja kartoituksiin ja mahdolliseen kuntoutukseen, jotta hänen opiskelunsa saataisiin sujumaan. Tämä edellyttää, että opiskelija on itse halukas tutkimuksiin.

Ammatillisen erityisoppilaitoksen tavoitteena on, että opiskelija voi opiskella joustavasti eri tavoin ja erilaisissa oppimisympäristöissä omien edellytystensä mukaisesti. Opiskelijan sidosryhmällä voi olla jo ajatus tulevasta työpaikasta, esimerkiksi tuetusta työstä ja asumisesta tukiasunnossa. Koulun henkilökunta tekee yhteistyötä sidosryhmien kanssa muun muassa säännöllisten HOKS-kokousten muodossa ja yhteistyö koetaan tärkeäksi. (Miettinen, 2015, s. 22–23, 60.) Sidosryhmäyhteistyöhön osallistuvat opiskelijan vanhempien lisäksi esimerkiksi aiempien oppilaitosten opettajat ja ohjaushenkilöstö, lastenkodin yhteyshenkilöt, kuntien sosiaaliviranomaiset ja terveydenhuollon yhteyshenkilöt. Osa opiskelijoista saa kunnan vammaispalvelulta tukea, sillä sosiaalihuoltolain mukaisesti kunnan tulee tehdä palvelutarpeen arviointi ja asiakassuunnitelma. Sosiaalihuoltolain (2014/1301 § 17) mukaan ”nuorten sosiaalisella kuntoutuksella tuetaan nuorten sijoittumista työ-, työkokeilu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikkaan sekä ehkäistään näiden keskeyttämistä”.

Ammatillisen erityisoppilaitoksen opiskelijavalinnassa on tärkeää huomioida hakijan tuen tarve, mutta myös se, onko hakijalla tuettuna mahdollisuus kouluttautua ja mahdollisesti työllistyä alalle. Toisaalta on nostettu esiin, kuinka paljon nuoren oma ääni pääsee esiin valintaprosessissa sen sijaan, että nuoren soveltuvuus määrittää asiantuntijalausunnoin (Hakala ym., 2013, s. 197). Aukotonta valintajärjestelmää ei varmastikaan ole. Toisaalta opiskelijavalinnassa nuorelle voidaan suositella opintoihin valmentavaa koulutusta, jolloin hänellä on mahdollisuus vielä miettiä ammatinvalintaansa ja parantaa opiskeluvaihtoehtojaan. Hakalan ym. (2013, s. 198) mukaan ammatillisen erityisoppilaitoksen valinnassa noudatetaan linjaa, jossa tietyn tyyppisiä, heidän mukaansa ”soveltuvia” opiskelijoita valitaan opintoihin ja tämä valinta noudattaa vanhaa jakoa, joka perustuu vammaan tai diagnoosiin. Voi olla, että reformin myötä vanhasta jaosta päästään eroon ja jokaisen hakijan kohdalla

mietitään aidosti, millaista tukea hän tarvitsee ja mitkä edellytykset hänellä on tutkinnon suorittamiseen. Kun asiaa lähestytään yksilön oikeuksien näkökulmasta, esimerkiksi kansainvälinen Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2016/27, art 24,27) määrittää, että vammaisella tai osatyökykyisellä on oikeus saada koulutus- ja työllistymispalveluja. Koulutuksella ja työelämällä on nyky-yhteiskunnassa merkittävä asema, joka määrittää ihmisoikeuksia ja kansalaisena olemista (Ekholm & Teittinen, 2014, s. 9-10).

3.2 Ammatillisen perustutkinnon opintopolku

Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä ja se koostuu ammatillisista opinnoista, yhteisistä tutkinnon osista eli ns. yleissivistävistä opinnoista sekä valinnaisista opinnoista. Vuoden 2018 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen tutkinto koostuu ammatillisista opinnoista ja yhteisistä tutkinnon osista. Koulutuksen järjestäjän tulee laatia opintojen alussa opiskelijan kanssa henkilökohtainen osaamisen kehittämisen suunnitelma (HOKS). HOKS-lomake sisältää tiedot suoritettavasta tutkinnosta ja tutkinnonosista sekä noudatettavista tutkinnon perusteista, osaamisen tunnustamisesta, ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamisista, opiskelijan tarvitsemasta ohjauksesta ja tuesta, erityisen tuen sisällöstä, opiskeluvalmiuksia tukevista opinnoista, näyttöjen ajankohdista ja sisällöistä sekä näyttöympäristöistä, muun osaamisen osoittamisesta sekä osaamisen arvioinnin mukauttamisesta ja yksilöllinen osaamisen arvioinnista, osaamisen arvioijista sekä opiskelijalle laadittavasta urasuunnitelmasta. (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017/673 § 9.) HOKS-lomaketta päivitetään säännöllisesti ja päivittämistilanteessa arvioidaan, kuinka hyvin henkilökohtaistaminen on toiminut opiskelijan näkökulmasta ja mitä voitaisiin kehittää. HOKS-lomakkeen urasuunnittelun avulla pyritään edistämään opiskelijan työllistymistä tai jatko-opintoihin sijoittumista koulutuksen päätyttyä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018d.) HOKS-lomake korvaa erityisopiskelijalle aiemmin laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Reformin myötä jokaisen opiskelijan opintopolkuun kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota.

Ammatillisessa perustutkinnossa opintojen joustavuus merkitsee sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa opinnot osittain tai kokonaan mukautettuna, suorittaa ainoastaan tutkinnon osia tai suorittaa opinnot ilman tutkintotavoitetta, jolloin opiskelija saa todistuksen osaamisestaan (Miettinen, 2015, s. 23–25). Ammatillisten tutkinnon osien osaaminen

osoitetaan ammattiosaamisen näytöillä, jotka otettiin ammatillisiin tutkintoihin vuonna 2006. Osaamisen arviointia voidaan mukauttaa siinä määrin, kuin se on opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja valmiudet huomioon ottaen välttämätöntä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 64). Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on se, että opiskelija saavuttaisi tutkinnon keskeisissä ammattitaitovaatimuksissa tyydyttävän (T1) tason osaamisen. Jos tuesta huolimatta opiskelija ei saavuta tyydyttävää tasoa, voidaan arviointia mukauttaa laatimalla opiskelijalle yksilöllinen osaamisen arviointi. Silloin opiskelijalle laaditaan henkilökohtaiset, mukautetut arviointikriteerit tutkinnon perusteiden pohjalta. Opiskelijalta voidaan mukauttaa yhden tai useamman tutkinnon osan arviointikriteereitä. Kun osaamisen arvioinnin mukauttaminen ei riitä, vaan joudutaan poikkeamaan tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista kokonaan, on sovellettava ammattitaitovaatimuksista ja osaamistavoitteista poikkeamista. (Mårtensson, 2017.) Mukauttaminen voi vaikuttaa myöhemmin työllistymiseen tai jatko-opintokelpoisuuteen. Jos tutkinnon ammattitaitovaatimukset jäävät keskeisiltä osin saavuttamatta, opiskelija saa tutkintotodistuksen sijaan todistuksen suoritetuista opinnoista. (Eskola ym., 2016, s. 15.) Päätöksiä mukauttamisesta ei tehdä kevein perustein, vaan mukauttamista on edeltänyt vaihe, jossa opiskelijan osaamisen kehittymistä on seurattu ja pyritty tukemaan saatavilla olevin keinoin. Tehty mukautus mahdollistaa sen, että opiskelija kykenee suorittamaan tutkinnon osan omalla osaamisen tasollaan.

Ammatillisella perustutkinnolla tavoitellaan osaamista, joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden siirtyä alan työtehtäviin koulutuksen jälkeen. Tutkinnot ovat osaamisperustaisia, millä tarkoitetaan sitä, että tutkinnon perusteissa määritellään ainoastaan osaaminen, joka tutkintoon vaaditaan. Osaaminen on voitu hankkia tai voidaan hankkia eri tavoin, osaamista on kertynyt ennen opintojen alkua tai opintojen aikana esimerkiksi kesätyössä tai harrastuksessa. Tutkinnon perusteet on laadittu yhteistyössä työelämän kanssa ja on pyritty luomaan tutkinnon osista työelämän tehtäväkokonaisuuksia. (Miettinen, 2015, s. 23–25.) Siten tutkinnon suorittamiseen kuluva aika voi vaihdella. Joku opiskelija voi hankkia osaamisen nopeasti tai hänellä on jo aiemmin hankittua osaamista, toinen opiskelija taas tarvitsee pidemmän ajan osaamisen kartuttamiseen. On kuitenkin muistettava, että opiskelijan osaaminen ei ole suoraan suhteutettavissa työntekijän osaamiseen. Opiskelija on työpaikalla oppimassa, miten työtä tehdään ja työntekijä keskittyy itse työsuorituksen tuottamiseen sinällään (Virtanen, Tynjälä ja Eteläpelto, 2014, s. 44). Opiskelijan osaamista määrittävät opetussuunnitelman tavoitteet.

4 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN

Opiskelija suorittaa ammatillisia opintoja työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Työpaikalla opiskelija suorittaa usein myös opiskeltavan tutkinnon osan ammattiosaamisen näytön. Oppilaitosten pyrkimyksenä on, että mahdollisimman moni näytöistä tehdään työpaikoilla, jossa opiskelija tekee käytännön työtehtäviä työtilanteissa ja työprosesseissa. Perustellusta syystä näyttö voidaan suorittaa muualla kuin työpaikalla. Tarvittaessa näytössä osoitettua osaamista voidaan täydentää muulla osaamisen arvioinnilla (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 52).

4.1 Työpaikalla tapahtuvan oppimisen vaiheet

Työpaikalla tapahtuva oppiminen tarkoittaa koulun ulkopuolisessa työpaikassa, aidossa työympäristössä tapahtuvaa oppimista. Ammatillisessa perustutkinnossa ei enää määritellä, kuinka paljon oppimisesta tapahtuu työpaikalla, vaan laajuus määräytyy yksilöllisesti opiskelijakohtaisesti. Reformin perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen.

Oppilaitos vastaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen käytännön järjestelyistä. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen onnistumisen kannalta on tärkeää, että työpaikkojen yhteystyökumppanit ja opetushenkilöstö asettavat työpaikoilla tapahtuvalle oppimiselle yhteiset tavoitteet, joita seurataan ja arvioidaan. Opiskelija tietää, mitä hänen pitää tehdä sekä miten ja milloin. Tärkeää on, että työpaikat valitaan realistisesti sisällöltään ja toimintatavoiltaan opiskelijan edellytysten ja oppimistavoitteiden mukaisiksi. (Miettinen, 2015, s. 60.) Virtanen ym. (2014, s. 62) totesivatkin, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumiseksi asetetaan yhdessä tavoitteet, sovitaan ohjaus ja arviointi. Työpaikalla tapahtuva oppiminen perustuu siis kirjalliseen sopimukseen oppilaitoksen ja työntäjän kesken. Työssä-oppimissopimusten sijaan vuoden 2018 alusta oppilaitos ja työpaikka tekevät koulutusopimuksia.

Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa työpaikalla tapahtuvan oppimisen aloitus on prosessina selkeä. Opiskelija hakee yksin tai yhdessä opettajan kanssa työpaikkaa. Moni opiskelija tarvitsee tukea paikan hankkimiseen, vaikka oma-aloitteiseen paikan hankkimiseen kannustetaan. Työelämätaitojen kannalta olisi hyvä harjoitella työpaikan hankkimista jo

opiskeluaikana. Olen havainnut, että opiskelijan itse hankkima työpaikka sitouttaa häntä myös jakson onnistumiseen.

”Paikkoja oli runsaasti tarjolla ja työpaikat tuntuivat olevan innostuneita meidän harjoittelijoista. Aina paikkaan soittaessa pitää mainita, mistä koulusta on ja että on kyse erityisopiskelijoista. ” (opettajan päiväkirja)

Opettaja ja opiskelija käyvät yhdessä tutustumassa työpaikkaan. Samalla käynnillä he tekevät kirjallisen sopimuksen työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta työpaikan vastuuhenkilön kanssa. Tällä käynnillä keskustellaan yhdessä työpaikalla tapahtuvan oppimisen pelisäännöistä, opiskelijan tavoitteista ja tuen tarpeesta. Opiskelijan luvalla ja hänen läsnä ollessaan voidaan keskustella niistä asioista, jotka saattavat vaikuttaa opiskelijan oppimiskykyyn, käyttäytymiseen ja jaksamiseen työpaikalla. Keskustelussa voidaan sopia perustellen esimerkiksi tavallista lyhyempi työaika. Tämä keskustelu voi oleellisesti vaikuttaa jakson onnistumiseen, kun työpaikalla ymmärretään opiskelijan suoriutumisen ja käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä.

”Opiskelijalla oli työaika vain neljä tuntia päivässä neljänä päivänä viikossa. ” (opettajan päiväkirja)

”Työpaikkaohjaaja ei ollut ymmärtänyt, mitä tarkoittaa erityisopiskelija, joten hän halusi lopettaa jakson neljän päivän jälkeen. Tuntui epärealistilta...” (opettajan päiväkirja)

”Onko mun pelättävä että ne sanoo että ei oo mun paikka?” (opiskelija)

Virtanen ym. (2014, s. 16) korostavat sitä, että opiskelijaa ei saa jättää yksin työpaikalle. Yhteydenpito on yksi avaintekijöistä työpaikalla tapahtuvan oppimisen osalta. Ohjaavan opettajan tulee pitää säännöllisesti yhteyttä työpaikkaan jakson aikana käymällä työpaikalla sekä pitämällä muulla tavoin yhteyttä opiskelijaan ja työpaikkaohjaajaan esimerkiksi opiskelijan wilma-päiväkirjan avulla, puhelimitse ja sähköpostitse. Näin opettaja pyrkii varmistamaan, että opiskelija saa tehdä ammatillisen tutkinnon osan oppimistavoitteisiin kuuluvia työtehtäviä. Opettajan käynnit myös auttavat opiskelijaa ja työpaikkaohjaajaa avautumaan itseään askarruttavista asioista, jotka liittyvät työpaikalla työskentelyyn ja työskentelyn ohjaamiseen. Opettajan lisäksi tukena voi olla myös työvalmentaja, joka tekee kartoituksen opiskelijan tuen tarpeista, auttaa työpaikan hankkimisessa ja tukee työpaikalla oppimisen eri

vaiheissa opiskelijaa. Työvalmennuksen painopiste on ollut viimeisen vuoden opiskelijoiden tukemisessa, mutta tarvittaessa opiskelija tai opettaja voivat pyytää työvalmentajaa jo aiemmin.

”Opiskelijan osallistuminen top-jaksolle oli ollut epävarmaa. Hänellä oli työvalmentaja tukenaan ensimmäisenä päivänä ja työvalmentaja oli myös aktiivisesti yhteydessä työpaikkaan.” (opettajan päiväkirja)

Reformin myötä myös työpaikka vastuutetaan siihen, että opiskelijan työtehtävät vastaavat sitä, mitä hän on tullut työpaikalle oppimaan. Erityisopetuksessa on oleellista, että opiskelija ja työpaikka tarvitsevat tukea ja erityisopetuksen keinoja käytetään myös työpaikoilla tapahtuvan opiskelun aikana (Miettinen, 2015, s. 60). Opettajan tuki opiskelijalle voi olla esimerkiksi rohkaisua kommunikointiin työpaikalla ja työprosessin pilkkomista opiskelijalle ymmärrettävämpään muotoon. Opettaja myös keskustelee työpaikkaohjaajan kanssa oppimisen tavoitteista ja he miettivät yhdessä, miten niitä pystytään työpaikalla toteuttamaan. Billetin (2001b, s. 213) mukaan työpaikalla oppiminen edellyttää sekä oppijalta että ohjaajalta valmiutta oppimiseen, molempia tulee kannustaa ja lisäksi ohjaajia tulee olla tarpeeksi saatavilla.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson päätteeksi opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja käyvät yhdessä arviointikeskustelun, jonka perusteella opiskelija saa arvioinnin jaksostaan työpaikalla tai jaksolla suoritetun ammattiosaamisen näytön arvosanan. Opiskelija arvioi omaa suoriutumistaan suhteessa oppimisen tavoitteisiin ja perustelee oman arviointinsa. Opettaja tekee tilanteessa ohjaavia kysymyksiä, mikäli itsearviointi tuntuu opiskelijasta vaikealta. Opiskelija oppii opintojen aikana tekemään tätä itsearviointia ja siten tietoisuus omasta ammatillisuuden kehittymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin kasvaa. Opiskelija osallistuu siis työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opiskelijan oma arviointi ei kuitenkaan vaikuta annettavaan arvosanaan (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 53). Työpaikkaohjaajan arviointi opiskelijan osaamisesta edellyttää sitä, että hän ymmärtää opiskeltavan tutkinnon osan tavoitteet ja kriteerit ja peilaa arviointiaan niihin. Usein työpaikkaohjaaja arvioi opiskelijan osaamista suhteessa ammattitaitoisien kokenutensa osaamiseen, kun opiskelijan osaamista pitäisi arvioida suhteessa opittavan tutkinnon osan tavoitteisiin. Toisaalta tutkinnon osan tavoitteita ei ole koettu työpaikoilla realistisiksi.

”Ruoanvalmistuksessa ei voi jäädä vain sitä yhtä asiaa tekemään vaan kokin on tehtävä yhtä aikaa montaa asiaa...” (työpaikkaohjaaja)

”Aputöitä ei opetussuunnitelmassa korosteta tarpeeksi, heti on päästävä kauhahan varteen...väärä käsitys mitä ammattiosaaminen on...” (työpaikkaohjaaja)

Opettajan tehtävä on ohjata arviointikeskustelua siten, että yhteinen ymmärrys arvioinnista syntyy. Arviointikeskustelut ovat myös hyviä tilanteita keskustella siitä, miten työpaikalla tapahtuvan oppimisen prosessia olisi hyvä jatkossa kehittää.

4.2 Ammattiosaamisen näytöt osana oppimisprosessia

Ravintola- ja cateringalan perustutkinto sisältää keskimäärin kuusi ammatillisen osaamisen näyttöä: kolme pakollista tutkinnon osaa (85 osaamispistettä) ja 2-5 valinnaista tutkinnon osaa (60 osaamispistettä). Kukin oppilaitos määrittelee itsenäisesti, missä järjestyksessä tutkinnon osat suoritetaan. Reformin myötä opiskelijalla on yhä enemmän mahdollisuuksia suorittaa opintonsa haluamissaan osissa tai suorittaa vain tietyt tutkinnon osat. Ammattiosaamisen näytöt osoittavat, miten hyvin opiskelija hallitsee kunkin tutkinnon osan osaamistavoitteet. Kun näyttö tehdään työpaikalla, olosuhteet eivät ole kaikille opiskelijoille samat, koska työpaikatkin ovat erilaisia. Opettaja varmistaa, että opiskelija saa tehdä työpaikalla näytössä arvioitavia työtehtäviä. Tarvittaessa osaamisen arviointia voidaan täydentää muulla arvioinnilla, jos jotakin arvioitavaa osaamisen osa-aluetta ei voida työpaikalla osoittaa. Osaamista arvioidaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Tarvittaessa arvioidaan osaamista mukautettuna, jos opiskelija ei lisäharjoittelulla ja tuella yllä normaalin arvioinnin osaamiseen. Mukautusta olisi hyvä ennakoida esimerkiksi laatimalla mukautetut arviointikriteerit tutkinnon osalle ennen työpaikalla tapahtuvaa jaksoa ja arviointia. Väyrynen (2011, s. 30-31) toteaa, että työllä osoitettu osaaminen sopii erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle. Hänen selvityksensä mukaan opiskelijat saavuttivat hyviä arvosanoja, tosin sanallista arviointia olisi kaivattu enemmän.

Näyttöjen toteuttaminen ja arviointi työpaikoilla ei ole kuitenkaan ongelmaton. Isopahkala-Bouret (2013, s. 50, 56) arvioi kriittisesti ammattiosaamisen näyttöjä. Näytön kriteerit kuvaavat, millaista osaamista näytössä edellytetään. Kriteereihin liittyy kuitenkin

tulkinnanvaraisuutta. Työtilanteeseen liittyy ennakoimattomia elementtejä, sitä ei pystytä koskaan määrittelemään täysin. Näytön arviointi perustuu havaittaviin seikkoihin, jotka liittyvät käytännön työn tekemiseen. Opiskelijan tietopohja ei tule näytön arvioinnissa esille, joten tietopohja tulee arvioida muilla menetelmillä. Teoriakokeita pidetään enää harvoin, joten opettajan tulee selvittää opiskelijan tietopohja muilla keinoilla, esimerkiksi suullisilla tai kirjallisilla oppimistehtävillä. Kokemukseni mukaan tietopohjaa voidaan kuitenkin selvittää vielä arviointitilanteessa, jossa opiskelijalle tehdään tarkentavia kysymyksiä ja voidaan todeta, hallitseeko opiskelija työn taustalla olevan tiedon. Laajempien kokonaisuuksien hallinta tulisi kuitenkin selvittää erillisillä oppimistehtävillä.

Isopahkala-Bouret (2013, s. 55-56) jatkaa kritisointia: arvioinnin kohteisiin sisältyy myös henkilökohtaisia ominaisuuksia, esimerkiksi luovuus, vastuullisuus, itsenäisyys ja johdonmukaisuus. Arvioinnissa oletetaan, että kaikilla on kyky saavuttaa nämä kriteerit. Työelämätaitoihin esimerkiksi sisältyy näitä henkilökohtaisiksi nimettyjä kriteereitä, joita on hyvin vaikea saada tasapuolisesti todennetuksi työpaikalla. Kuitenkin uudessa ravintola- ja cateringalan opetussuunnitelmassa näitä ominaisuuksia kuten itsenäisyys, omatoimisuus ja vastuullisuus on kytketty opiskelijan tekemiseen arvosanojen eri tasoilla ja arviointi liittyy silloin luontevasti näihin taitoihin. Kuten esimerkiksi ”arvioi oman toimintansa ja työn tekemisen vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan toisen apuna (tyytyttävä 1), arvioi omatoimisesti oman toimintansa ja työn tekemisen vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan (hyvä 3) ja arvioi itsenäisesti ja vastuullisesti oman toimintansa ja työn tekemisen vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan (kiitettävä 5)” (Opintopolku, 2018c.) Oman toiminnan arviointi edellyttää ymmärrystä siitä, mitä ammatissa toimiminen vaatii ja tämän ymmärryksen kehittyminen voi erityisopiskelijalla olla hitaampaa kuin muilla. Opettajan tehtävänä on avata käsitteitä toisin sanoin, konkreettisemmalla tavalla.

4.3 Erityisopiskelijan työnkuvat

Ammatillisen koulutuksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen jaksot ovat usein nuorelle ensimmäinen, pidempi kosketus työelämään. Peruskoulussa opiskelijat ovat käyneet työelämään tutustumisjaksolla, mikä on voinut tarjota aavistuksen tulevast. Peruskoulun jaksot ovat kuitenkin lyhyitä. Isossa-Britanniassa on todettu, että jo 14-16 -vuotiaiden on hyvä päästä työelämään oppimaan työelämässä tarvittavia taitoja ja hankkimaan kokemusta ja motivaatiota, jonka avulla suunnata opintoja haluamaansa suuntaan (Messer, 2018, s. 23).

Ammatillisessa koulutuksessa nuori kohtaa työelämän jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Yleensä opintojen alussa kartoitetaan, millaista kokemusta ja kiinnostuksen alueita nuorella on. Erityisopiskelijan kohdalla voidaan miettiä, millaisia työtehtäviä opiskelija kykenee tekemään eli millaisia vahvuuksia ja haasteita hänellä on. Opiskelija ja opettaja voivat yhdessä miettiä työnkuvia ja muokata mahdollisia työympäristöjä. (Miettinen, 2015, s. 23–25.) Työpaikasta riippuu kuitenkin, kuinka pitkälle muokkaamisessa voidaan mennä. Opintojen aikana harjoittelupaikan valinnassa opettajaa voi askarruttaa, onko erityisopiskelijan mahdollista päästä harjoittelupaikassa tehtäviin, jossa hän voi osoittaa osaamisensa nimenomaisessa tutkinnon osassa. Ravintola-alan työpaikat ovat kiireisiä ja mahdollisuutta pitkäjänteiseen ohjaukseen ei välttämättä ole. Pang (2015, s. 544) teki tutkimusta ravintoloiden keittiöissä ja havaitsi, kuinka kokkien työtä määrittävät ulkoiset vaateet ja paine ruoanvalmistustyössä on kova: ruoka-annosten tulee valmistua ajoissa, oikeassa järjestyksessä, oikeassa lämpötilassa ja hyvin valmistettuna. Työn luonne rajoittaa sellaisenaan, kuinka paljon harjoittelijaa ehditään ohjaamaan ja ottamaan työhön mukaan.

”Taloudelliset resurssit ovat tiukat, koko ajan lasketaan montako henkilöä voi olla töissä.” (työpaikkaohjaaja)

Toisaalta reformin myötä on mahdollista suorittaa vain joitakin soveltuvia perustutkinnon tutkinnon osia, jotka opiskelija kykenee suorittamaan ja joilla hän voi mahdollisesti työllistyä. Esimerkiksi henkilöstöravintoloiden keittiöt ovat voineet tarjota erityisopiskelijalle laadultaan soveltuvampia opiskeluympäristöjä kuin perinteinen ravintolakeittiö. Vaikka varsinainen tutkintotodistus jää saamatta, avautuu erityisopiskelijalle mahdollisuus toimia ja kehittyä niillä alueilla, jotka ovat hänelle vahvoja. Tällaisessa tilanteessa olisi eduksi, että sopivia työtehtäviä olisi tarjolla yrityksissä ja valtio tukisi koulutuksen jälkeistä työllistymistä. Toisaalta opintojen aikana tapahtuva oppiminen työpaikalla saattaa myös tuoda esille erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan vahvuudet ja edistää koulutuksen jälkeistä työllistymistä (Miettinen, 2015, s. 23–25) esimerkiksi harjoittelupaikkaan.

Yksilöllisten suunnitelmien laatiminen voidaan nähdä myös opiskelijan sopeuttamisena erityisiin ja erotteleviin toimintaympäristöihin (Hakala ym., 2013, s. 199). Esimerkiksi mietitään, mitkä tehtävät ja työympäristöt ovat erityisopiskelijalle sopivia. Tällaisessa tilanteessa olisi hyvä miettiä, mitkä asiat vaikuttavat työympäristön muokkaamiseen. Ollaanko

miettimässä opiskelijalle parasta ratkaisua vai toimitaanko tuttujen toimintatapojen mukaan? Reformi edellyttää polun rakentamista jokaiselle opiskelijalle, jolloin tasavertaisesti mietitään jokaisen henkilökohtaista etenemistä koulutuksessa ja sen jälkeen. Ehkä tällöin korostuu jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset vahvuudet eikä niinkään erityisopiskelijastatus, joka määrittää mihin erityisopiskelija voi mennä harjoittelemaan ja mihin hän voi työllistyä.

Opintojen päätyttyä erityisopiskelijoiden on usein muita nuoria vaikeampi saada palkkatyöpaikka, heille ei näytä olevan sijaa avoimilla työmarkkinoilla. Työllistymisen esteitä ei ole pystytty purkamaan eikä tukimuotoja kehittämään toivotulla tavalla. (Lämsä, 2015, s. 8, Hakala ym., 2013, s. 199.) Työn tekeminen tulisi kuitenkin olla jokaisen oikeus. Avointen työmarkkinoiden sijaan ensimmäinen työpaikka opintojen jälkeen on usein tuettu työpaikka tai työkokeilu kaupungin työpajassa ja tästä siirtyminen avoimille työmarkkinoille on osoittautunut vaikeaksi (Lämsä, 2015, s. 8).

Lämsä (2015, s. 17-20) on tutkinut erityisammattioppilaitos Luovin erityisopiskelijoiden työllistämiseen vaikuttavia tekijöitä työnantajille tehdyn kyselyn ja haastattelujen pohjalta. Työllistämiseen vaikutti alkuvaiheessa riittävä palkkatuki, koska ainakaan työsuhteen alkuvaiheessa erityisopiskelija ei pysty tarjoamaan täyttä työpanosta. Toinen työllistämiseen vaikuttava tekijä olivat riittävän pitkät, 2-3 kuukauden mittaiset, työpaikalla tapahtuvat oppimisjaksot ja työkokeilut, joiden avulla työnantaja saa kuvan nuoren osaamisesta. Kynnystä palkkaamiseen madalsivat myös työhönvalmennus alkuperehdytystä helpottamassa sekä ohjauksellinen tuki ja neuvonta, jonka puoleen voi kääntyä, jos ongelmatilanteita ilmenee. Tuen muodoista huolimatta tärkein tekijä työllistämisessä oli kuitenkin se, että työvoimantarve ja henkilön osaaminen kohtaavat.

5 TYÖELÄMÄVALMIUDET

Ammatillisen koulutuksen aikana nuorten tulisi oppia yhteiskunnan pelisääntöjä, vastuullista kansalaisuutta ja työelämän rutiineja. Nuoren opiskelijan tulisi pystyä ottamaan vastuuta ratkaisuksistaan ja niiden seurauksista. Työelämässä koetaan huolta siitä, että nuorten työelämätaidot ovat puutteelliset. Usea nuori tarvitseekin ohjausta elämänhallintaan liittyvissä taidoissa. (Harjunpää, Ågren ja Laiho, 2017, s. 58, Niemi, 2015, s. 48.)

5.1 Työelämävalmiudet opetussuunnitelman tavoitteissa

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman tavoitteena on ollut kouluttaa joustavia, kyvykkäitä ja työelämän epävakaisuuteen valmistautuneita työntekijöitä. Opetussuunnitelma on ollut laajoja oppisisältöjä ja tavoitteita sisältävä asiakirja, johon yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat vaikuttaneet viiveellä. Opetussuunnitelmassa on pyritty välittämään ammattialan perusasioiden lisäksi alan ammattisivistystä ja yleisiä yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia sekä luoda hyvät mahdollisuudet jatko-opintoihin. Opettajat ovat joutuneet noudattamaan laajaa opetussuunnitelmaa samaan aikaan, kun heillä on ollut oma näkemys siitä, mikä työntekijäksi kasvamisessa ja yrityksissä toimimisessa on keskeisintä. Ammatillinen koulutus oli ristipaineessa, jossa toisaalla oli yritysmaailman tarpeet ja toisaalla mahdollisimman laaja ammattiosaaminen. (Niemi, 2010, s. 144, 152.)

Uudet opetussuunnitelmat ja reformi ovat ratkaisseet tämän ongelman opettajien puolesta, sillä opetussuunnitelmat ja ammatillisen koulutuksen rahoituksen tiukkeneminen ohjaavat kouluttamaan yrityksiin ja työllistymiseen vahvemmin kuin laaja-alaiseen ammattiosaamiseen ja jatko-opintoihin. Kun koulutus on muuttunut osaamisperustaiseksi ja painotus on työelämässä toimimisessa, työelämävalmiuksilla on entistä enemmän merkitystä siihen, miten opiskelija menestyy opinnoissaan ja kuinka valmis hän on siirtymään työelämään. Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelmassa yleistä yhteiskunta- ja työelämäosaamista on yhteensä yhdeksän osaamispistettä, josta työelämässä toimimisen osa-alue on kaksi osaamispistettä ja se sisältää aineistoa työmarkkinatilanteesta ja alan osaamistarpeista, työlainsäädännöstä ja työsopimuksesta sekä työyhteisössä toimimisesta kuten työajoista, toimintatavoista, pukeutumisesta ja työyhteisön monimuotoisuudesta (Opintopolku, 2018d). Ammatilliset tutkinnon osat sisältävät alaan liittyviä työelämävalmiuksia, jolloin niitä arvioidaan osana ammattiosaamista.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa tavoiteltava kansalaisuus on näyttäytynyt työmarkkinoiden tarpeisiin vastaavana *työntekijyytenä* (Leena Koski, 2009). Opiskelijoita ohjataan jo koulutuksen aikana tekemään työtä. Aikuiseksi ja kansalaiseksi kasvaminen edellyttää työelämään siirtymistä ja taloudellista itsenäistymistä. (Niemi, 2010, s. 144-145.) Nuorten tulee aikuistua nopeasti ja oppia kantamaan vastuuta (Souto, 2014, s. 31). Palkkatyötä on pidetty yhtenä yhteiskunnan normeista, mutta se ei ole enää itsestäänselvyys. Valitseva työmarkkinatilanne on aiempaa heikompi ja se on vaikuttanut yhteiskunnan normeihin. Tämän lisäksi nuorilla on muita heikompi asema työmarkkinoilla: nuorilta puuttuu työpaikoista kilpailtaessa työkokemusta ja heidän työsuhteensa ovat usein määräaikaista. (Ylistö, 2015, s. 115.) Uusien opetussuunnitelmien tavoitteena onkin osaamisen ja ammattitaidon ohella tukea opiskelijoita kehittymään hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä kehittää myös valmiuksia yrittäjyyteen. (Opetushallitus, 2015, s. 13).

Opetussuunnitelmissa ilmaistaan, millaista työntekijää opetuksella ja kasvatuksella tavoitellaan. Tavoitteena on tunnollinen ja täsmällinen työntekijä, joka osaa noudattaa *työelämän pelisääntöjä*. (Niemi, 2010, s. 149.) Opettajat korostavat kasvattajina työelämän pelisääntöjä (Hakala, 2007). Työelämän minimivaatimuksina pidetään aikataulujen noudattamista ja työn tekemistä niin huolellisesti kuin vain osaa (Niemi, 2010, s. 149). Työaikojen noudattaminen on ammatillisten tutkinnon osien arvioinnissa aina mukana (Opintopolku, 2018b). Työnantajat pitävät pelisääntöjä niin tärkeinä, että he toteavat, että kaiken muun voi opettaa, jos nämä minimivaatimukset ovat kunnossa.

Opetussuunnitelma määrittää sen, mikä on opiskelijan *oikea asenne*. Opiskelijan asenne ja työn arvostus vaikuttavat siihen, miten opiskelija tulee työllistymään. (Niemi, 2010, s. 147.) Toisaalta nyky-yhteiskunnassa työ ei välttämättä ole nuorelle tärkeä arvo, vaan elämään liittyvät muut tekijät voivat mennä työn edelle (Ylistö, 2015, s. 122). Ammattiin opiskelevalle nuorelle työhön pääseminen on kuitenkin tärkeää, esimerkiksi Niemen (2010, s. 147) haastattelemissa nuorista valtaosa haaveili työllistymisestä. Oikea asenne ei välttämättä ole nähtävissä koulussa, sillä opiskelijoiden suhtautuminen koulutyöhön voi olla erilaista kuin heidän asenteensa työtä ja työntekoa kohtaan (Niemi, 2010, s. 149). Esimerkiksi opiskelija voi verrata koulua paikaksi, johon ei ole pakko tulla, kun taas opiskelijan sanoin "työssäoppimispaikkaan on pakko mennä". Koulu voi ympäristönä antaa opiskelijoille erilaisia kokemuksia ja merkityksiä, vaikka ympäristönä se on lähtökohtaisesti kaikille sama. Kun taas

työpaikkojen ympäristöt voivat vaihdella paljon ja jokaisen kokemus sieltä on ainutlaatuinen ja ehkä sen vuoksi nuorelle merkityksellisempi.

Koulutuksen tehtävä on ennakoida *tulevaisuuden osaamistarpeita*. Ennakointi on vaikeaa, koska yhteiskunta ja työelämä ovat jatkuvassa muutoksessa. Siksi opiskelijalle tulisi kehittyä kyky oppia uutta ja kyky mukauttaa identiteettiään muutosten myötä (Komonen, 2005, s. 143, Niemi, 2010, s. 145). Koulutuksen aikana tulisi varmistaa, että opiskelija ymmärtää jatkuvan kouluttautumisen merkityksen ja oppisi sietämään muutoksia (Niemi, 2010, s. 145). Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijan elinikäistä oppimista (Opetushallitus, 2015, s. 13). Valmistuneen pitäisi koulutuksen käytyään pystyä hahmottamaan yhteiskunnan rakenteita ja ymmärtämään, mitä toimia häneltä odotetaan erilaisissa muutostilanteissa kuten työnhakuun ja työttömyyteen liittyvissä tilanteissa (Ylistö, 2015, s. 118). Verkostoissa toimimisen taidot korostuvat sekä työelämässä (Hanhinen, 2010, s. 40) että sen ulkopuolelle jäädessä.

5.2 Työelämävalmiudet kompetensseina ja kvalifikaatioina

Työelämässä tarvittavia taitoja on määritelty kvalifikaatio- ja kompetenssinäkökulmista. Kvalifikaatioista ja kompetensseista on erotettavissa ammatillisen osaamisen ohella työelämävalmiudet, jotka työelämään hakeutuvalla tulisi olla hallussa tai valmiudet tulisi olla kehittymäisillään. *Kvalifikaatiot* muodostuvat yksilön ja yhteiskunnan normien välisestä suhteesta suhteessa ammattitaitoon. Kvalifikaatiot voidaan mieltää yksilön ominaisuuksiksi, silloin niitä voidaan pitää yksilön käsityksinä omista osaamistarpeistaan työelämässä. Kvalifikaatiot voidaan mieltää myös työtehtävien asettamiksi vaatimuksiksi, jolloin niitä on nimetty kvalifikaatiovaatimuksiksi ja niihin työntekijä pystyy vastaamaan hankkimansa koulutuksen ja kokemuksen avulla. (Hanhinen, 2010, s. 49-50, 78-79.)

Yleisesti kvalifikaatiot jaetaan tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin. Ne eivät sellaisenaan ole työelämävalmiuksia, mutta niiden kaikkien sisällöistä on löydettävissä työelämässä edellytettäviä yleisiä valmiuksia. Esimerkiksi tuotannolliset kvalifikaatiot liittyvät työn suorittamiseen, mutta ne sisältävät myös sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka liittyvät työssä onnistumiseen. Sosiaalisten taitojen merkitys vaihtelee tehtävän ja työympäristön mukaan. Normatiiviset kvalifikaatiot pitävät sisällään työntekijän henkilökoh-
taisia ominaisuuksia, joista yleisiin työelämävalmiuksiin kuuluva mukautuminen on työhön

sopeutumista ja suostumista työn ehtoihin, motivaatio on työhön sitoutumista, oma-aloitteisuutta ja lojaalisuutta ja sosiokulttuurinen sitoutuminen työyhteisötaitoja ja verkostoissa toimimista. Innovatiiviset eli kehittävät kvalifikaatiot sisältävät yleisten työelämävalmiuksien näkökulmasta kyvyn kehittää itseään ja työprosessia ongelmanratkaisun ja reflektoinnin avulla. (Hanhinen, 2010, s. 79, 86.)

Kompetenssi on kykyä suoriutua työtehtävistä tai yksilöllä olevia ominaisuuksia eli tietoja, taitoja ja asennetta (Hanhinen, 2010, s. 53) tai näiden yhdistelmää eli yksilöllistä ominaisuutta, joka auttaa toimimaan tehokkaasti tai onnistumaan työtehtävissä ja -tilanteissa (Ruohotie, 2004, s. 22, Hanhinen, 2010, s. 53). Kvalifikaatiot esitetään vaatimuksina, mitä työntekijältä edellytetään, kun taas kompetenssit ovat yksilön osaamispotentiaalia, joka lähtee yksilöstä (Hanhinen, 2010, s. 91). Kompetensseja on kuvattu sekä yliammatillisena että ammatti- ja kontekstisidonnaisena (Ruohotie, 2004, s. 23). Joka tapauksessa kompetenssien työelämävalmiuksiin liittyvät osa-alueet voidaan nähdä yliammatillisina, jolloin niitä voidaan soveltaa myös muissa työympäristöissä kuin siinä, missä ne on opittu. Kompetenssia on jäsennetty eri tavoin. Esimerkiksi Ruohotie (Hanhisen 2010, s. 54-55 mukaan) on esittänyt erilaisia kompetenssiryhmittelyjä: Nijhofin ja Remmersin (1989) jako perustaitoihin, yleistaitoihin ja siirrettävissä oleviin taitoihin, Andersonin ja Marshallin (1994) jako työllistymisen kannalta välttämättömiin perustaitoihin, työtehokkuutta määrittäviin taitoihin ja organisaation maksimaaliseen suoritukseen liittyviin taitoihin, Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) jako oman toiminnan hallintaan, kommunikaatioon, ihmisten ja tehtävien johtamiseen ja innovaatioiden ja muutosten käynnistämiseen liittyviin kompetensseihin sekä Nijhofin (1998) jako laaja-alaisiin taitoihin, hybridisiin eli eri tavoin integroituihin taitoihin ja tietoihin, ydintaitoihin ja siirrettävissä oleviin taitoihin. Ruohotien oma jako kompetensseista on muotoutunut ammattispesifiksi tiedoiksi ja taidoiksi, yleisiksi työelämävalmiuksiksi ja ammatillista kehittymistä edistäviksi itsesäätelyvalmiuksiksi. Hanhinen (2010, s. 56) jaottelee kompetenssin Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) mukaisesti affektiseen, konatiiviseen ja kognitiiviseen alueeseen.

Ammatillisessa osaamisessa on kyse kokonaisuudesta, joka sisältää kvalifikaatiot ja kompetenssin ja ammattitaito kehittyä ammatissa toimimisen ja saatujen kokemusten avulla (Hanhinen, 2010, s. 90-91). Ruohotien (2004, s. 30) kuvailema holistinen lähestymistapa sopii tutkimukseni ammatillisen koulutuksen kenttään. Holistisessa lähestymistavassa taidot kehittyvät ammatin harjoittamisen avulla oppilaitoksessa ja työelämässä. Nämä molemmat

ympäristöt vaikuttavat ja omalta osaltaan tukevat opiskelijan kompetenssien kehittymistä. Tutkimuksessani työelämävalmiudet kietoutuvat kiinteästi työhön ja siinä onnistumiseen. Ruohotien (2002, s. 39) mukaan monia työhön liittyviä taitoja kuten esimerkiksi kommunikointitaitoja ja minän hallintaa ei pystytä opettamaan, vaan ne kehittyvät suotuisassa oppimisympäristössä. Työssä tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen avulla työelämätaidot kehittyvät, silloin työpaikka on ensisijainen ympäristö näiden taitojen oppimiseen (Billet, 1998, s. 256). Kommunikointitaito ja elämänhallintaan liittyvät taidot ovat edellytyksenä sille, että työntekijälle kehittyy taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä ja taito myös toimia muutoksessa ja innovoida. Billetin (2001a, s. 23) mukaan työhön yhteydessä olevia taitoja eli niitä, jotka opitaan työyhteisössä, ovat muiden, tiimien ja asiakkaiden, kanssa yhteistyössä toimiminen, sitoutuminen työsuhteeseen, mahdollisuuteen osallistua ja yhteisiin arvoihin, sitoutuminen yhdenmukaisiin tehtäviin ja näkyvien tunnusmerkkien, kuten työasun tai logon, käyttäminen.

Valitsin tutkimukseni aineiston teemoitteluun kompetenssipohjaisen näkökulman, koska opiskelijoiden osalta kyse on vasta yksilön potentiaalista, josta työelämävalmiudet kehittyvät. Teemoittelussa käytin Eversin, Rushin ja Berdrowin luokitusta työelämävalmiuksista elämänhallintana, kommunikointitaitoina, tehtävien johtamisena ja innovatiivisuutena ja muutosten hallintana. Elämänhallinta tarkoittaa oppimisen taitoa, kykyä hallita omaa ajankäyttöä sekä henkilökohtaisia vahvuuksia ja ongelmanratkaisutaitoja. Kommunikointitaidot koostuvat vuorovaikutustaidoista, kuuntelutaidoista ja viestinnästä sekä suullisesti että kirjallisesti. Tehtävien johtaminen merkitsee taas vastuunottamista työstä ja oma-aloitteisuutta työtehtävissä. Innovatiivisuus ja muutosten hallinta käsittää muutosherkkeyden, luovuuden ja visiointikyvyn. (Berdrow & Evers, 2010, s. 6, Ruohotie, 2004, s. 26.) Työelämävalmiuksia määritellessäni päädyin yksilön ominaisuuksiin liitettävään, kompetenssipohjaiseen luokitukseen, koska tutkimukseni perustuu yksilöiden ominaisuuksien ja erityisyyden kautta tehtävään yleistyksen. Tutkimuksen kohteena on nuoria henkilöitä, joilla on hyvin vähän kokemusta työelämästä ja joiden oletetaan opintojen aikana hankkivan sellaiset työelämävalmiudet, että he kykenisivät työllistymään opintojen jälkeen. Kanferin & Ackermannin (2005, s. 337) mukaan muun muassa itseluottamus ja usko omiin kykyihin vahvistavat kompetensseja. Koulutuksen tulisi tuottaa nuorelle näitä ominaisuuksia, jotka vahvistavat kompetensseja.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa näkemys ammatillisten erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksista. Tutkimuksessani selvitän, miten työelämävalmiudet kehittyvät vuoden aikana opiskelun edetessä. Onko kehitys riittävää, jotta opiskelijat pystyvät tutkinnon suoritettuaan työllistymään? Tutkimuksen taustateoriassa olen selvittänyt työelämävalmiuksien luonnetta opetussuunnitelman ja kvalifikaatio- ja kompetenssijäsennyksen näkökulmista. Tutkimuksessani pohdin lisäksi, miten olemassa olevat työelämävalmiudet tukevat ja puutteelliset työelämävalmiudet estävät alaan kiinnittymistä ja miten puutteellisten työelämävalmiuksien kehittymistä voitaisiin tukea. Tutkimukseni taustalla on ammatillisen koulutuksen uudistus – reformi, jonka vaikutuksia ammatilliseen koulutukseen olen taustoittanut aiemmissa kappaleissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia työelämävalmiuksia opiskelijoilla on opintojen eri vaiheessa ja millainen vaikutus niillä saattaa olla opiskelijoiden työllistymiseen opintojen jälkeen?
2. Miten ammatillisen koulutuksen uudistus taustalla vaikuttaa työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen tulevaisuudessa?

6.2 Aineiston hankinta

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka toteutin seurantatutkimuksena. Tutkimuksen kohteena oli pieni ryhmä ammatillisen erityisoppilaitoksen perustutkinnon opiskelijoita. Aineiston hankin seuraamalla seitsemän erityisopiskelijan vaiheita työpaikalla tapahtuvan oppimisen jaksolla keväällä 2017 ja viiden erityisopiskelijan vaiheita kevään 2018 aikana. Ryhmän koko pieneni, koska yksi opiskelija keskeytti opinnot ja toinen opiskelija vaihtoi opintoalaa. Pyysin opiskelijoilta tutkimusluvan ja kerroin, mihin saamaani aineistoa tulen käyttämään. Aineistostani ei pysty tunnistamaan yksittäisiä opiskelijoita. Pidin havainnoistani päiväkirjaa kevään 2017 aikana, jolloin toimin opiskelijaryhmän opettajana ja työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson ohjaajana. Keväällä 2017 kokosin lisäksi muuta aineistoa kuten tekstiviestejä, ryhmän työjakson oppimispäiväkirjan eli blogin tekstejä sekä

opiskelijoille teettämäni kyselyä (liite 1). Tein myös lyhyen haastattelun yhdelle työpaikkaohjaajalle (liite 2) ja työelämään liittyvistä valmiuksista keskustelin yleisemmin työpaikkaohjaajien kanssa opiskelijoiden työjakson aloitus- ja arviointikeskusteluissa. Nämä havainnot ja keskustelut olen kirjannut päiväkirjaan. Keväällä 2018 tein opiskelijoille kyselyn (liite 3) ja keskustelin heidän kanssaan työpaikalla tapahtuneen oppimisjakson kokemuksista. Tässä yhteydessä ja satunnaisesti opiskelijoita koulun käytävällä tavatessani tein havaintoja, mutta en enää toisena vuonna toiminut ryhmän opettajana enkä ohjannut työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Aineiston hankinnassa ensimmäinen vuosi painottui selvästi, mutta toisaalta toisen vuoden havainnot antavat tietoa siitä, mihin suuntaan opiskelijoiden työelämävalmiudet ovat kehittyneet.

Tutkimustani voi kuvailla etnografiseksi, sillä samaan aikaan kun työskentelin opettajana tutkimuksen kentällä, keräsin havaintoja ja muuta aineistoa. Etnografia on sosiaalisen todellisuuden havainnointia, jossa pyritään ymmärtämään yhteisön toimintaa ja tuottamaan sisältäpäin kuvauksia yhteisön ajattelusta ja toimintatavoista (Eskola & Suoranta 2008, s. 103, 105). Tutkimuksen konteksteina olivat koulu ja opiskelijoiden harjoittelu- eli työpaikat. Koulu on kaikille opiskelijoille ympäristönä lähtökohtaisesti sama ja tuttu, samoin kuin se oli tuttu myös minulle. Koulussa pystyin havainnoimaan opiskelijoita opetuksen ympärille rakentuvassa vuorovaikutuksessa. Koulun arjessa, varsinkin juuri ennen harjoittelujakson alkua tulivat esiin opiskelijoiden ajatukset työelämästä ja siellä pärjäämisestä.

”Miksi siellä pitää olla niin kauan?” (opiskelija)

”Työpaikalle meno jännitti opiskelijoita etukäteen. Jännitys näkyi siinä, että jakson pituus koettiin etukäteen ahdistavan pitkäksi” (opettajan päiväkirja)

Opiskelijat harjoittelivat kukin omassa työpaikassaan ja ympäristöinä ne erosivat toisistaan paljon toiminnan luonteen, työpaikan fyysisen koon ja henkilöstön määrän suhteen. Pystyin havainnoimaan työpaikoilla vain satunnaisesti ohjauskäynneillä ja keskustelut näissä usein kiireisissä tilanteissa olivat lyhyitä ja keskittyivät sen hetken tilanteeseen. Työpaikoilla käytiin syvempää keskustelua opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa ennen jakson alkua aloituskeskustelussa ja loppuvaiheen arviointikeskustelussa. Opiskelijoilla oli kuitenkin muutamia koulupäiviä työjakson aikana, jolloin havainnoin opiskelijoita ja keskustelimme harjoitteluun ja työhön liittyvistä asioista pidempään. Tutkimuksessani kouluetnografia laajenee opiskelijoiden työpaikkoihin ja saa näin merkitystä myös koulutuspoliittisesti ja

yhteiskunnallisesti, kuten Lahelman & Gordonin (2007, s. 31) mukaan kouluetnografia usein Suomessa yhdistetään yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Tutkimuksessani painottui koulussa tapahtuva havainnointi, vaikka työpaikat ympäristöineen ja työelämä vaatimuksineen olivat kaikkien meidän puheessa ja toiminnassa jatkuvasti läsnä.

Olen tutkijana lähellä tutkimuskohteitani ja sitä todellisuutta, mitä he elävät. En kuitenkaan osallistu tasavertaisena toimijana, vaan havainnoin ja opettajana tarpeen mukaan ohjaan tapahtumia. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa, todellisuuteen sellaisenaan ei päästä käsiksi. Aloitin tutkimuksen materiaalin hankinnan ennen kuin määrittelin mitään taustateoriaa. Kuitenkin taustalla oli aikaisempi tietoni ja oletukseni tutkimukseen liittyvistä asioista. Aineiston hankinta tapahtui usealla eri menetelmällä. Opiskelijoille tehdyt kyselyt ja keskustelut heidän kanssaan auttoivat muodostamaan näkemystä työelämävalmiuksien kehittymisestä, mutta heiltä tällä tavoin saamani tieto oli vielä niin ohutta, että en voinut tutkimusta rakentaa pelkästään sen varaan. Havaintoni ja päiväkirjamerkintäni havainnoistani auttoivat luomaan kokonaisnäkemystä siitä, mistä on kyse. Havainnoimalla voidaan monipuolistaa sitä tietoa, mitä muilla menetelmillä on saatu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Toisaalta havainnointi on paitsi tarkkailua ja pohdintaa, on se myös ideointia ja tulkintaa (Siitonen, 1999, s. 43). Tutkimusmenetelmäni voidaan kuvata myös osallistuvaksi havainnoinniksi, jossa tutkija pääsee mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. Osallistuva havainnointi onnistuu vain, jos tutkija ei toimi koko ajan varsinaisena toimijana. (Delamont, 2004, s. 206.) En kuitenkaan pystynyt vetäytymään työroolini vuoksi varsinaisen toimijan paikalta, vaikka havainnointi olisi voinut olla toisenlaista sivustaseuraajana. Toisaalta työpaikoilla havainnointi oli taas erilaista ja auttoi luomaan kokonaiskuvaa tilanteesta.

Opettajana tunnen opiskelijat ja ympäristön entuudestaan, mikä helpottaa havainnointia ja havaintojen ymmärtämistä. Toisaalta joudun tarkkailemaan, kuinka omat ennakko-oletukseni asioista vaikuttavat tekemiini havaintoihini ja tulkintoihini. Opettajana joudun myös tutkimuksessa pohtimaan omaa asemaani suhteessa tutkittaviin, opettajalla on valta-asema opiskelijoihin nähden. Lappalaisen (2007,13) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet limittyvät toisiinsa: tarkkaillessaan ympäristöä tutkija tekee samalla mielessään alustavaa analyysia. Etnografina olin menneenä keväänä lähellä tutkittaviani, mutta toisena tutkimusvuonna otin etäisyyttä heihin opettajan vaihtumisen vuoksi. Tämä voi olla

tutkimuksen kannalta hyvä asia, koska sain tutkittaviini etäisyyttä ja toisaalta, kun en toiminut enää arvioivana opettajana, valta-asema rooli muuttui myös.

6.3 Analyysimenetelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten opiskelijan työelämävalmiudet muuttuvat koulutuksen aikana. Muutosta pyrin tuomaan esille peilaamalla tutkimuksen alkutilannetta lopputilanteeseen eli miten opiskelijoiden työelämävalmiudet ovat tänä aikana kehittyneet. Tutkimuksen empiirinen aineisto perustuu havaintoihin ja kirjallisiin materiaaleihin kuten kyselyihin ja päiväkirjaan. Havainnot ovat tosia, mutta tutkimuksessa ne pitää perustella (Pikkariainen, 2011, s. 31). Havaintojani pelkistetyimmillään kuvaavat omat päiväkirjasitaattini. Tulkitsen aineistoani yhdistämällä sitä profiileihin ja perustelen saamaani jaottelua aineistolla, käytännön tiedolla ja teoreettisella tiedolla. Esitetyistä perusteluista huolimatta samasta aineistosta voidaan saada erilaisia tuloksia esiin. Tutkimuksessani todellisuus luodaan opiskelijan ja havainnoitsijan vuorovaikutuksessa, mutta samalla läsnä on koulumaailma opetussuunnitelmien ja työelämä pelisääntöineen ja ehtoineen samoin kuin mahdollisuuksineen.

Tutkimuksen analyysia tein sisällönanalyysin mukaisesti. Sisällönanalyysi tarjoaa väljän teoreettisen kehyksen laadulliselle tutkimukselle. Aineiston käsittely alkoi teemoittelulla, jossa laadullista aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään aiheittain (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105.) Kevään 2017 jälkeen järjestin saamaani aineistoa konkreettisten teemojen alle, tässä vaiheessa en vielä käyttänyt hyödyksi teoreettista jäsennystä. Tämä oli tietoinen valinta. Käytin aineiston käsittelyssä kuitenkin omaa ymmärrystäni, jolloin hyödynsin aiempia tietojani ja kokemuksiani (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei pohjaudu teoriaan, mutta teoria voi olla avuksi analyysia tehdessä. Aluksi voidaan edetä aineistolähtöisesti, mutta myöhemmin otetaan teoria mukaan ja se on myös määrittämässä lopputulosta. Tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään teorian avulla ja tutkija peilaa teoriaa suhteessa aineistoon ja pyrkii yhdistämään näitä. Teoriaohjaavan analyysin päättely etenee abduktiivisesti teoriaa hyödyntäen eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107, 109-110.)

Työelämävalmius on käsitteenä monitahoinen, joten jouduin valitsemaan, miten sitä tässä tutkimuksessa käsitteellistän. Kokeilin kvalifikaatioluokitusta, joka tarjosi

työelämävalmiuksiin sopivia kiinnekohtia. Mutta päädyin kuitenkin kompetenssiluokitukseen, jossa työelämävalmiudet kuvataan ennemminkin mahdollisuuksina kuin työelämän asettamina vaatimuksina. Kompetenssiluokitus selvensi aineiston ryhmittelyä teemoihin. Analyysin edetessä muodostin tyyppejä hyödyntäen laatimiani opiskelijaprofiileja ja muuta tutkimusmateriaalia. Kunkin tyypin taustalla oli joukko työelämävalmiuksiin liittyviä samanlaisia piirteitä. Tyypittely tarkoittaa sitä, että tiettyä teemaa koskevat näkemykset yleistetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Tyypittelyn jälkeen palasin teoreettiseen kompetenssiluokitukseen työelämävalmiuksista. Pohdin elämänhallinnan, kommunikoinnin, tehtävien tekemisen, innovatiivisuuden ja muutosten hallinnan näkökulmasta eri tyyppien tuen tarvetta ja tuen tarpeen taustoja.

Aineiston luotettavuuteen vaikuttaa, miten hyvin tutkija on tietoinen omasta asemastaan tutkimuksessa. Olen hankkinut aineistoa ja käsitellyt sitä tutkimuksessa samalla tiedostaen oman asemani ryhmän opettajana ja toisaalta tutkimusta tekevänä opiskelijana. Tutkijan tulisi pystyä käymään sisäistä dialogia ja arvioimaan oman asemansa osuutta tutkimuksen prosessiin ja tuloksiin. Toisaalta tutkittavan asian tuttuus edesauttaa tutkimusta, mutta on varottava johdattamasta tutkimusta omien kokemusten mukaisesti. (Berger, 2015, s. 220, 230.) Kun tutkimuksen aikana tutkijan ymmärrys kasvaa, myös tutkimuskysymykset muuttuvat. Esimerkiksi tutkijan oman roolin ja perspektiivin muutos tutkimuksen edetessä vaikuttaa tutkimukseen. (Agee, 2009, s. 431.)

7 OPISKELIJAN TYÖELÄMÄVALMIUKSIEN KEHITTYMINEN OPINTOJEN AIKANA

7.1 Analyysin vaiheet

Hankin tutkimuksen aineistoa kevään 2017 ja kevään 2018 aikana. Tutkimus eteni aineiston ensimmäisen hankintavaiheen eli kevään 2017 jälkeen teemoitteluun. Aineistoa olin saanut hyvin kokoon: opiskelijoille teetetyn kyselyn, omat havainnot ja päiväkirja. Tavoitteenani oli, että pystyisin jäsentämään saamaani tietoa ensin teemoittelemalla sitä ja vasta sen jälkeen nojaamaan teoreettiseen tietoon työelämävalmiuksista. Ensimmäisessä teemoittelussa käytinkin aineistosta nousevia konkreettisia teemoja, jotka olivat työaikojen noudattaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, vastuunottaminen ja oma-aloitteisuus työssä. Näiden lisäksi aineistosta nousi esiin myös muutosten hallinta. Ensimmäisessä vaiheessa tein tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista profiilit opiskelijasta tekemieni havaintojeni perusteella. Profiileissa kuvasin opiskelijoiden tuen tarvetta sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita ja opintojen aikana havaittua kehittymistä. Profiileja ei ollut tarkoitus käyttää sellaisenaan aineiston pienen koon vuoksi, vaan niiden tehtävä olisi auttaa jäsentämään aineistoa.

Ensimmäisen vaiheen teemat eli työaikojen noudattaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, vastuunottaminen ja oma-aloitteisuus työssä sekä muutosten hallinta, sisälsivät onnistumisen ja epäonnistumisen kuvauksia työelämään liittyvissä tilanteissa. Opiskelija noudatti sääntillisesti työaikoja, joten se oli onnistuminen. Epäonnistuminen oli taas myöhästely tai työstä poissaolo ilman, että opiskelija ilmoittaa mitään työpaikalle. Opiskelijan sopeutuminen työpaikkaan ja myönteiset kokemukset työpaikan muista työntekijöistä kuvasivat onnistumista vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoissa. Vuorovaikutuksen epäonnistumista kuvaa opiskelijan epäasiallinen käyttäytyminen muita työntekijöitä kohtaan. Opiskelija kasvatti rohkeuttaan työnteossa ja pystyi tekemään useampia työtehtäviä yhtä aikaa, tämä kuvasti vastuunottoa ja oma-aloitteisuutta. Saman alueen epäonnistumisessa opiskelija koki työn raskaaksi ja halusi valikoida työtehtäviä. Opiskelija oli kiinnostunut ja halusi parantaa omaa osaamistaan kuvasi onnistumista tai siihen pyrkimistä muutosten hallinnassa. Toisaalta epäonnistumista muutosten hallinnassa opiskelijat kokivat työn kiireisissä, joustavuutta vaativissa tilanteissa.

Jotta pystyin etenemään työssä, tarvitsin kuitenkin teoreettista tietoa siitä, miten työelämävalmiuksia on jaoteltu. Löysin erilaisia kvalifikaatio- ja kompetenssiluokituksia. Kvalifikaatioluokitusta kokeiltuani valitsin kompetenssipohjaisen luokituksen, jota käyttämällä pyrin etenemään konkreettisesta, aineistolähtöisestä teemoittelusta laajempaan ja syvempään työelämävalmiuksien teemoitteluun. Käytin Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) jäsenystä jakamalla työelämävalmiudet elämänhallintaan, kommunikointitaitoihin, tehtävien johtamiseen työssä sekä innovatiivisuuden ja muutosten hallintaan. Etsin aineistosta kuhunkin teemaan kuuluvia opiskelijoiden vastauksia ja omia havaintojani. Analyysin ensimmäisen vaiheen työaikojen noudattaminen yhdistettiin aineistossa elämänhallintaan, johon sisältyvät oppimisen taito, kyky hallita ajankäyttöä ja henkilökohtaiset vahvuudet ja ongelmanratkaisutaidot. Kommunikointitaidot sisältävät ensimmäisen vaiheen vuorovaikutustaitojen lisäksi kuuntelutaidot ja viestinnän. Tehtävien johtaminen pitää sisällään vastuunottamisen ja omaaloitteisuuden työtehtävissä kuten ensimmäisessäkin analyysivaiheessa. Muutosten hallinta sai lisäksi myös innovatiivisuuden. Tein toisen vuoden kyselylomakkeen uuden teemoittelun pohjalta ja toteutin kyselyn opiskelijoille keväällä 2018 työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson päätyttyä.

Analyysin toisessa vaiheessa lähestyin saamaani aineistoa uuden teemoittelun mukaisesti. Opiskelijoille teetetystä kyselystä sain lisää tietoa opiskelijoiden elämänhallinnasta, kommunikoinnista, tehtävien tekemisestä työssä, innovatiivisuudesta ja muutosten hallinnasta. Opiskelijoiden vastausten pituus ja sisältö vaihtelivat, joten täydensin vastauksia vielä kyselyllä lisää heiltä ja kirjasin vastaukset kyselylomakkeisiin lisätietona. Elämänhallintaan kertyi vastauksia työaikojen noudattamisesta, nukkumisesta ja työn fyysisestä rasittavuudesta ja jaksamisesta sekä stressistä. Kommunikointi oli työpaikalla sujunut hyvin eli keskustelua oli syntynyt työstä, vapaa-ajasta, tv-ohjelmista ja lehtijutuista. Opiskelijat osallistuivat keskusteluun: toiset aktiivisesti ja toiset vain silloin, kun keskustelu kosketi heitä itseään. Lisäksi kommunikointiin lukeutui myös palaute, jota jokainen oli saanut jakson aikana. Tehtävien tekemisen osalta tehtäviä oli osin tehty omatoimisesti, ohjausta ja lisätietoa oli saanut opiskelijan sitä pyytäessä, välillä ohjausta oli annettu kädestä pitäen. Innovatiivisuuteen liittyen ei tullut mainintoja ja innovatiivisuus ei näyttäytynyt aineistossa aiemmin, joten tässä tutkimuksen vaiheessa jätin innovatiivisuuden pois. Muutoksiin opiskelijat suhtautuivat joustavasti, kiire näkyi toisinaan työn jäljessä ja sitä pidettiin kehittämiskohteenä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa yhdistin opiskelijakyselyistä saamaani tietoa, omia havaintojani ja aiemmin tekemiäni profiileja. Kolmannen vaiheen tarkoituksena oli jäsentää, millaiset yleisemmän tason tyypit erottuvat aineistosta suhteessa työelämävalmiuksiin. Opiskelijoista tekemiäni profiilit auttoivat jäsentämään aineistoa, vaikka en niitä sellaisenaan käyttänytkään. Esimerkiksi yhdistelin yksittäisiä profiileja samankaltaisuuden perusteella. Tämän jälkeen muodostin tyypit tutkimusaineistoani hyödyntäen. Tyyppien nimeämisessä otin huomioon, millaisia tuen tarpeita opiskelijalla on, mitkä ovat opiskelijoiden kehittämis-kohteet ja vahvuudet työelämävalmiuksien suhteen. Tyypit nimesin seuraavasti: tyyppi 1 *paljon konkreettista tukea tarvitsevat*, tyyppi 2 *tarkkaamattomat*, tyyppi 3 *psykkisesti tai fyysisesti oireilevat* ja tyyppi 4 *vuorovaikutukseen tukea tarvitsevat*.

Tyypiluokituksen kattavuutta perustelen sillä, että pystyn sijoittamaan siihen muitakin erityisopiskelijoita, joita olen kohdannut työssäni ja joiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista olen ohjannut. Se edustaa hyvin ammatillisen erityisoppilaitoksen ravintola- ja cateringalan opiskelijoita, vaikka se ei noudata esimerkiksi tilastokeskuksen mukaista erityisopetuksen perusteiden luokitusta. Tilastokeskuksen luokitus perustuu opiskelijan luokitteluun sairauden tai muun oppimista haittaavan tekijän perusteella, kun taas tekemiäni tyypiluokituksen tehtävä on eritellä, mitä tuen tarvetta kullakin tyypillä on työympäristössä työelämävalmiuksien näkökulmasta. Tyypiluokitus on kuitenkin pelkistetty versio, sillä yksittäinen opiskelija voi liikkua tyyppien välillä eli hänellä voi olla piirteitä useasta tyypistä. Toisaalta on myös opiskelijoita, jotka sopivat tiettyyn tyyppiryhmään. Tyyppien määrittäminen yhdisti opiskelijoiden kokemukset ja omat kokemukseni työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, teoreettisen erityispedagogisen tiedon ja työelämässä edellytettävän osaamisen eli työelämävalmiudet. Pyrin hahmottamaan myös, miten tyyppien kehitys etenee eri osa-alueilla vuoden aikana. Jokaisen tyypin kohdalla tarkastelen työelämävalmiuksia kompetenssiluokituksen mukaisesti: elämänhallinta, kommunikointitaidot, tehtävien johtaminen työssä sekä innovatiivisuus ja muutosten hallinta.

Tyyppi 1 eli *paljon konkreettista tukea tarvitsevat* tulevat ajoissa työhön ja noudattavat työpaikan käytänteitä. He saattavat jännittää työympäristöä ja kaipaavat rohkaisua. He pysyvät tekemään työpaikalla rutiininomaisia, selkeitä työtehtäviä harjaantumisen jälkeen. He työskentelevät yleensä ahkerasti. He eivät kuitenkaan kykene tai uskalla siirtyä vaativampiin tehtäviin, koska he eivät kykene omaksumaan uusia asioita nopeasti ja saattavat jumiutua johonkin työtehtävän vaiheeseen. Taustalla on kognitiivisen kapasiteetin

heikkoutta, joka ilmenee työympäristössä ymmärtämiskyvyn puutteena ja toiminnanohjauksen vaikeuksina. Tämä vaikuttaa myös muuttuvissa tilanteissa, jolloin opiskelija ei pysty reagoimaan nopeasti ja hallitsemaan tilannetta.

” Välillä työntekijät näyttivät minulle kädestä pitäen ja myös sanallista ohjausta.” (opiskelija)

”Jaksamista voi rajoittaa monen asian tekeminen yhtä aikaa...”(opiskelija)

”Keittiössä on niin kiire tahti, että opiskelijaa on vaikea ottaa mukaan...Mukautettu opiskelija jää helposti ilman huomiota tekemään vain avustavia tehtäviä salaattissa ja astiahuollossa” (opettajan päiväkirja)

”Lounasruokien valmistukseen liittyviä töitä hän ei ole päässyt tekemään. Hän itse koki olevansa vaikeassa välikädessä sanomaan sitä työpaikkaohjaajalle...” (opettajan päiväkirja)

”Näyttää vihdoin siltä, että hän on saanut vähän rohkeutta ja itseluottamusta. Toivottavasti kehitys jatkuu.” (opettajan päiväkirja)

Konkreettista tukea tarvitsevat tekivät vuoden kuluttua edelleen avustavia työtehtäviä. He ovat rohkaistuneet, koska heille on kertynyt kokemusta työpaikalla toimimisesta. He tarvitsivat kuitenkin vielä rohkeutta lisää pärjätäkseen opintojen valmistumisen jälkeen työelämässä. He kykenivät tekemään avustavia tehtäviä omaan tahtiinsa ja vaativampia tehtäviä vain työparin kanssa. Työelämän kannalta heidän vahvuuksiaan on työaikojen noudattaminen.

Tyyppi 2 eli tarkkaamattomien lyhytjänteisyys vaikuttaa osalla työaikojen noudattamiseen. Tarkkaamattomat eivät välttämättä ymmärrä työpaikalla ihmisten välistä toimintaa ja syyseuraussuhteita. He pystyvät tekemään työpaikalla monenlaisia työtehtäviä, vaativiaakin jos saavat tarpeeksi ohjausta. Työtehtävän oppimiseen ja työtehtävän loppuun saattamiseen vaikuttaa kuitenkin lyhytjänteisyys. Tarkkaamaton joko välttää kysymästä neuvoa, koska ei halua paljastaa osaamattomuuttaan tai kysyy neuvoa koko ajan, koska ei luota itseensä. Tarkkaamattomat eivät pidä rutiineista. He saattavat noudattaa työpaikan käytänteitä, vaikka eivät hahmota omaa osuuttaan siinä. Tarkkaamattomat eivät kiinnitä muutoksiin suurta huomiota ja oppivat hallitsemaan tilanteita vasta kokemuksen avulla.

” Jakson alussa....sai koko ajan auttaa muut minua.”(opiskelija)

”...ei kuori pottuja viisi tuntia, ruoka on valmiina siihen mennessä.” (opiskelija)

”En osallistunu kaikkiin keskusteluihin, koska ei koskenut minua.” (opiskelija)

”Avoinmielinen koska jonkunhan on leikattava esim. tomaattia jos se on linjastosta loppumassa.” (opiskelija muutostilanteista)

”Työpaikkaohjaaja sanoi, että he ovat ”helisemässä” opiskelijan kanssa.

Opiskelija ei tee töitä loppuun vaan valikoi töitään...” (opettajan päiväkirja)

Vuoden aikana *tarkkaamattomat* ovat oppineet työpaikan käytänteitä ja yleensä työelämän ehtoja, kun he ovat saaneet kokemuksia erilaisista työpaikoista. Lyhytjänteisyyden vuoksi rutiinien tekeminen ei ole heille edelleenkään mieluista. Työllistymistä voi vaikeuttaa se, että he eivät jaksakaan sitoutua pitkäksi aikaa työpaikkaan tai työelämän sääntöjen noudattamiseen. Jos he löytävät itselleen sopivan työpaikan, jossa he selviytyvät työtehtävistä hyvin ja työtehtävät ovat laadultaan selkeitä, mutta ei rutiininomaisia, heidän vahvuutensa pääsevät oikeuksiinsa ja he pärjäävät.

Tyyppi 3 eli *psykkisesti tai fyysisesti oireileville* voi työpaikalle meno olla ylivoimaista, omat ongelmat tuntuvat esteiltä, kun kyse on työpaikalle menemisestä, työn aloittamisesta ja työyhteisön toimintaan osallistumisesta. Oireiluun voi kuulua esimerkiksi unihäiriöt, joka ilmenee yön lyhytenä tai unettomuutena. Psykkisesti tai fyysisesti oireilevat tarvitsevat ymmärrystä työpaikalta, koska he eivät välttämättä pysty noudattamaan normaalia työaikaa ja työtehtäviä. He tukeutuvat työpaikalla työpaikkaohjaajaan tai johonkin muuhun henkilöön, joka toimii yhteyshenkilönä työyhteisön suuntaan. Psykkisesti tai fyysisesti oireilevat kaipaavat rohkaisua ja positiivista palautetta. Työtaitojen osalta heillä ei ole välttämättä samanlaisia haasteita kuin muilla vaan työskentely sujuu, kun olosuhteet oppimiselle ja työskentelylle ovat kunnossa. Työn sujumisen ehtona on kuitenkin se, että oireet kuten unettomuus ei juuri silloin vaikuta jaksamiseen. Muutokset työssä, esimerkiksi työajoissa, voivat kuitenkin stressata heitä.

”Hyvin nukutun yön jälkeen jaksoin paremmin olla töissä.” (opiskelija)

”Työpaikkaohjaaja totesi pystyneensä voittamaan opiskelijan luottamuksen.

Opiskelija on vetäytyvä, joten on hyvä, että hänellä on työpaikalla joku, johon hänellä on aito kontakti.” (opettajan päiväkirja)

”Opiskelija oli väsyneen näköinen ja sanoi kärsivänsä unettomuudesta. Hän on kuitenkin hienosti skarpannut jakson aikana”. (opettajan päiväkirja)

”Juttelin opiskelijan kanssa, rytmi kuulemma aivan sekaisin loman jälkeen...” (opettajan päiväkirja, työvalmentajan kommentti)

”...opiskelija oli ollut poissa. Eilen hän ei ollut ilmoittanut työpaikalle mitään...työpaikkaohjaaja ja hänen pomonsa ilmoittivat tiukasti, että tällainen ei oikeasti työelämässä käy mitenkään.” (opettajan päiväkirja)

Vuoden jälkeen psyykkisesti tai fyysisesti oireilevat kärsivät edelleen univaikeuksista, mikä haittaa työssä suoriutumista ja työelämän pelisääntöjen noudattamista. Nyt he tunnistavat ongelmansa ja sen merkityksen työelämässä toimimiselle, mutta he eivät kykene toimimaan toisin. Työelämään pääseminen ja sopivan työn löytäminen voi tuottaa vaikeuksia, vaikka heillä ammatin muut edellytykset olisivat olemassa.

Tyyppi 4 eli *vuorovaikutukseen tukea tarvitsevat* noudattavat työpaikan käytänteitä, esimerkiksi työaikoja, täsmällisesti. Heidän haasteensa ovat työpaikan vuorovaikutussuhteet, he eivät aina ymmärrä miten työpaikalla toimitaan yhteistyössä. Heidän tapansa kommunikoida tai olla kommunikoimatta saattaa ärsyttää muita, esimerkiksi he voivat esittää työpaikalla nenäkkäitä kommentteja. Heidän kykynsä vastaanottaa palautetta voi olla myös puutteellinen. Heidän oppimiskykynsä on yksilöllisesti erilainen: joku pystyy vain rutiinitehtäviin ja toinen pystyy oppimaan nopeasti uusia asioita, tosin päivittäin toimintakyky voi vaihdella. Myös kokonaisuuden hahmottaminen voi olla vaikeaa, työnteko voi ajoittain hidastua näpertelyn vuoksi. Heidän kannaltaan muutoksessa tärkeintä on ajoitus: jos muutos tiedetään hyvissä ajoin, he osaavat suhtautua siihen. Jos muutos on nopea, se voi aiheuttaa stressiä tai lamaantumista. Työympäristössä toimiessaan he oppivat sietämään muutosta.

”...myös huomautettavaa oli välillä huolellisuudessa.” (opiskelija)

”...jakson loppuvaiheessa ohjaus oli mukautetumpaa omien kykyjeni puitteissa.” (opiskelija)

”Työtehtävän kohdalla jätin edellisen kesken sen salliessa, muutoin ilmoitin, kun voin auttaa.” (opiskelija muutostilanteesta)

”Opiskelija sai palautetta kommentistaan. Hänellä on vielä opittavaa vuorovaikutustaidoissa. Työyhteisössä pitää olla varovainen sanomisissaan.” (opettajan päiväkirja)

Vuoden jälkeen myös *vuorovaikutukseen tukea tarvitsevat* tunnistavat oman ongelmansa. He pystyvät jonkin verran pehmentämään tapaansa kommunikoida, mutta eivät täysin muuttamaan sitä. Työyhteisöstä riippuu, miten hyvin he pystyvät toimimaan yhteistyössä muiden kanssa. Kun he löytävät ympäristön, jossa heitä ymmärretään, työnteko onnistuu. Jos työn tekninen osaaminen on hallussa, heillä on mahdollista työllistyä ensin avustaviin työtehtäviin ja ajan myötä itsenäisempiin työtehtäviin.

7.2 Kehittyvien työelämävalmiuksien tukeminen

Tyyppien määrittely ja kuvaus paljastaa, että vuoden aikana opiskelijoiden työelämävalmiudet ovat kehittyneet. Kaikilla osa-alueilla ei ole kuitenkaan saavutettu työllistymistä tukevia työelämävalmiuksia. Kuten aiemmin todettiin, osa työelämävalmiuksista kehittyy omalla painollaan, mutta osaan voidaan vaikuttaa tuella, ohjauksella ja opiskelijan omalla toiminnalla. Erityisopiskelijoiden oppimisvaikeudet kuitenkin hidastavat ja vaikeuttavat tätä kehitystä.

Työelämävalmiuksien *elämänhallinnassa* nimenomaan kyvyssä hallita ajankäyttöä tarkkaamattomien opiskelijoiden ja psyykkisesti tai fyysisesti oireilevien tulisi vielä kehittyä. Työnantajat nimeävät ajankäytön hallinnan yhdeksi tärkeimmistä työelämän säännöistä: ”*Työpaikalle ei voi tulla milloin tahansa. Tule silloin kun on tarkoitus tulla*” (työpaikkaohjaaja). Oppilaitos ja työpaikka voivat tukea ajankäytön hallinnassa muun muassa määrittämällä yhteiset pelisäännöt koulu- tai työpäivälle, mutta lopullinen vastuu työaikojen noudattamisesta on opiskelijalla itsellään. Yksilön vastuunottamista omasta elämästään voidaan kehittää tukemalla opiskelijan voimaantumista. Voimaantuminen tarkoittaa, että yksilön itsenäisyys ja omanarvontunne kasvaa ja samalla opiskelijalle kehittyy tunne siitä, että kuuluu yhteiskuntaan. Yksilön annetaan tehdä omaan elämäänsä liittyvät päätökset. (Baumann, Ryan ja Griffiths, 2012, s. 137-139.) Omaan elämään liittyvien päätösten tekeminen ei ole itsestään selvää erityisopiskelijalle, joka on voinut olla koko koulupolkunsa ajan erilaisten tukimuotojen ympäröimänä. Tukiverkoston tulisi mahdollistaa ja tukea yksilön itsenäistymistä. Lisäksi yksilöllä tulee itsellä olla halu muutokseen, hän haluaa muuttaa elämänhallintaansa ja käytöstään (Hokkanen, 2014, s. 44-45). Muutosta tukee se, että oppilaitoksessa ja työpaikassa on myönteinen ilmapiiri (Siitonen, 1999, s. 142). Silloin huomio kiinnitetään epäonnistumisten sijaan onnistumisiin esimerkiksi: ”Hienoa, että olet tullut ajoissa töihin.”

Oppilaitoksen lähiopetuksen tulisi tukea opiskelijan omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamista ja kehittämistä.

Työelämävalmiuksien *kommunikointitaidoissa* oli eniten kehitettävää vuorovaikutukseen tukea tarvitsevilla, tarkkaamattomilla ja psyykkisesti tai fyysisesti oireilevilla. Opiskelijoiden kommunikointitaitoja voidaan vahvistaa opetuksen avulla, tällöin oma opiskeluryhmä tarjoaa turvalliset puitteet tilanteiden harjoittelulle. Esimerkiksi opiskelijan kanssa voidaan opetella työpaikalla esiintyviä vuorovaikutustilanteita ja työpaikan viestintää. Työpaikalla opiskelija harjoittelee kommunikointia ja oppii toimimaan työpaikan sääntöjen mukaan erikäisten työntekijöiden kanssa. Nuorille opiskelijoille tämä on useimmiten aivan uusi tilanne, koska työskentely oppilaitoksen homogeenisissä ryhmissä on heille tutumpaa. Eri-tyisopiskelijalle kommunikointi muiden kanssa voi tuottaa vaikeuksia: ylilyönnit kommunikoinnissa esimerkiksi ylireagointi tai epäasialliset kommentit ja toisaalta kyvyttömyys kommunikoida voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja ongelmatilanteita työpaikalla. Opiskelijoiden kommunikointiin liittyvistä asioista olisi hyvä keskustella etukäteen työpaikalla, jotta työpaikalla osataan suhtautua tilanteisiin ymmärtävästi.

Kommunikointi työyhteisössä on todettu myös tärkeäksi väyläksi päästä osaksi työyhteisöä ja työtehtäviä. Kuitenkin Pangin (2015, s. 553-554) mukaan työyhteisö auttaa opiskelijaa varsin vähän siinä, että opiskelija pääsee mukaan työtehtäviin harjoittelun aikana. Opiskelijoita jopa moitittiin huonosta asenteesta, koska he eivät oma-aloitteisesti osallistuneet työhön. Vastuu mukaan pääsemisestä säilytettiin opiskelijalle ja tällöin opiskelijan vuorovaikutustaidot ja oma-aloitteisuus korostuivat. Osa jäi työstä syrjään tämän vuoksi. Myös Billetin (2011, s. 67) mukaan työpaikalla oppiminen on yhteydessä siihen, miten yksilöllä on mahdollisuus osallistua ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Blåka & Filstad (2007, s. 61-62, 66) havaitsivat, että harjoittelijan oma aktiivisuus vaikuttaa siihen, miten pääsee työyhteisöön sisälle. Työyhteisössä tapahtuu yhteinen tiedonmuodostus keskustelujen, toiminnan ja havainnoinnin avulla. Harjoittelijan tulee ymmärtää työyhteisön kulttuuria ja osata kysyä oikeat kysymykset. Kun yksilö oppii työyhteisön tiedot ja tavat, hän alkaa nähdä itsensä yhteisön jäsenenä. Vetäytyvä tulija jää helposti ammatillisen ympäristön ulkopuolelle.

Työelämävalmiuksien *tehtävien johtamisessa* kuten vastuunottamisessa ja oma-aloitteisuudessa oli paljon konkreettista tukea tarvitsevilla ja tarkkaamattomilla opiskelijoilla eniten kehitettävää. Oppilaitos ja työpaikka voivat tukea oma-aloitteisuuden ja vastuunottamisen

kehittymistä antamalla vastuuta työtehtävistä vähitellen, erityisopiskelijoiden edistyminen vaatii kuitenkin aikaa. James (2006, s. 9) tutki ravintoloita oppimisympäristönä ja havaitsi, että opiskelijalle annettiin paikka keittiössä ja työtehtäväksi esimerkiksi salaatin valmistus, jota hän teki niin pitkään, että hän varmasti osasi sen ja vasta sen jälkeen hän pääsi harjoittelemaan seuraavaa osa-aluetta ja vaihtamaan työskentelypaikkaa. Paljon tukea tarvitsevan kehitys voi olla hyvin hidasta toiminnanohjauksen ongelmien vuoksi. Hidas eteneminen työtehtävissä on silloin perusteltua. Työtehtävässä etenemistä voidaan tukea jakamalla työtehtävää pienempiin osiin, jolloin työ on helpompi hahmottaa. Toiminnanohjauksen ongelmien vuoksi voidaan päätyä ammatillisten tutkinnon osien mukauttamiseen. Paljon konkreettista tukea tarvitsevilla on vaikeuksia toimia itseohjautuvasti muissa kuin rutiinitehtävissä, heillä on myös vaikeuksia päätellä, suunnitella ja toteuttaa asioita. Heille toiminnan rajoitteet asettavat haasteita työssä toimimiselle, kuitenkin sosiaaliset taidot ja sopeutumistaidot voivat muodostua keskeisemmiksi työssä selviytymisen kannalta (Lammi-Hiltunen, 2010, s. 4, 28). Sosiaalisten taitojen ja sopeutumistaitojen tukeminen voi osoittautua opiskelijalle hyödylliseksi työelämässä silloin, kun toiminnanohjaukseen liittyvät pulmat haittaavat työssä selviytymistä.

Myös tarkkaamattomuuteen liittyy toiminnanohjauksen ongelmia, jotka näyttäytyvät aloittamisen vaikeutena ja lykkäämisenä, toiminnan ja ajankäytön suunnittelun sekä asioiden loppuun saattamisen vaikeuksina. Ohjeiden seuraaminen on vaikeaa ja virheitä syntyy helposti, kun kiirehditään eteenpäin. Tarkkaamattomuus johtaa lisäksi usein alisuoriutumiseen. (Saari, Sainio ja Leppämäki, 2016, s. 2331-2332.) Ulkopuolisen silmin toiminnanohjauksen ongelmat voivat näyttäytyä siten, että opiskelijaa eivät työtehtävät kiinnosta. Opiskelijan on tärkeää osoittaa kiinnostustaan, jotta työpaikalla ei käsitetä tilannetta väärin: *”Ei ole työpaikkaa, jos et viihdy siellä. Sen voi tulkita, että ei kiinnosta. Opiskelijalla on oma vastuu oppimisesta. Oma kiinnostus asiaa kohtaan miten hyvin ja miten paljon haluaa oppia”* (työpaikkaohjaaja). Myös Billet (2001) on todennut, että harjoittelijoiden tulee sitoutua ja käyttää oppimismahdollisuuksiaan. Heidän tulee ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Toisaalta ohjaus työpaikan käytänteisiin ja sosiaalisiin normeihin on tärkeää, sitä pidetään opiskelijan oman aloitteen ohella olennaisena oppimisen kannalta (Billet, 2011, s. 61). Ohjauksen kannalta on merkitystä sillä, että ymmärretään opiskelijan oppimisvaikeuden tausta ja miten häntä parhaiten tuetaan sopeutumaan työhön ja sen vaatimuksiin. Tarkkaamattoman työskentelytyylin tunnistaminen on tärkeää, koska silloin pystytään puuttumaan työtehtävän

kriittisiin kohtiin ohjauksellisin keinoin. Tarkkaamaton opiskelija pysäytetään ja pyydetään häntä tarkastelemaan työtehtävää, missä vaiheessa hän on ja miten hän tästä etenee.

Työelämävalmiuksien *muutosten hallinta* edellyttää opiskelijalta joustavuutta ja ymmärrystä tilanteiden laadusta. *Innovatiivisuuden* puuttuminen kommenteista voi hämmentää, mutta innovatiivisuus on muutosten hallinnan ohella valmius, joka kehittyy ammattitaidon kehittymisen ja työympäristön vuorovaikutuksessa. Muutosten hallinta osoittautui kehittämis-kohteeksi psyykkisesti tai fyysisesti oireileville ja vuorovaikutukseen tukea tarvitseville tilanteen vaatiman joustamisen vuoksi. Näiden tyyppien lisäksi muutosten hallinta oli kaikkien muidenkin kehittämiskohteenä. Tilanteissa joustaminen voi olla vaihtelevaa ja opiskelija voi pitää itseään joustavampana työntekijänä kuin itse asiassa onkaan. Paljon konkreettista tukea tarvitsevilla opiskelijoilla ei ollut ymmärrystä siitä, mitä tilanteessa on tapahtumassa. Samoin tarkkaamattomilla tilanteet ikään kuin soljuivat ohitse, koska koko työpäivä saattoi olla jäsentymätön eikä muuttuva tilanne eronnut siitä. Vasta omien kokemusten kautta opiskelijat kerryttävät ymmärrystä työpaikan muutoksista ja niihin liittyvistä tilanteista. Työpaikalla voidaan ennakoida muutostilanteita, mutta muutoksia tulee siitä huolimatta ja ammattitaitoisten työntekijöiden tulee osata reagoida niihin. Työpaikalla opiskelija joutuu väistämättä kohtaamaan muutoksia ja niihin suhtautumisen ja niissä toimimisen hän joutuu työstämään itse.

Muuttuvat tilanteet työpaikalla antavat kuitenkin mahdollisuuden kollektiiviseen oppimiseen. Opiskelija voi oppia muilta työntekijöiltä havainnoimalla, mutta hän voi olla myös osana yhteistä oppimisprosessia. Yhteisen neuvottelun ja päätöksen avulla työntekijät löytävät ratkaisun tilanteeseen ja ratkaisu voi muuttaa rutiineja pysyvästi. (Bauer & Gruber, 2007, s. 682.) Michael Eraut (2004, s. 249) on tutkinut informaalia oppimista työpaikoilla ja todennut, että työpaikoilla opitaan kulttuurista tietoa ja hiljaista tietoa, mutta sitä ei useinkaan tiedosteta oppimiseksi. Vaikka työpaikka on ensisijainen ympäristö muutosten hallinnan oppimisessa, voidaan oppilaitoksessa luoda muutostilanteita tarkoituksella. Esimerkiksi oppilaitoksen suurkeittiössä valmistetaan lounasta 200 henkilölle, joka vastaa arvioitua päivittäistä ruokailijamäärää. Kuitenkin lounasruokailijoiden määrä voi yllättäen olla 230, jolloin kokki joutuu reagoimaan ruokailijamäärän kasvuun ja ratkaisemaan ongelman siten, että kaikki lounasruokailijat saavat lounaansa. Muut samassa keittiössä työskentelevät, opiskelijat ja opettajat, osallistuvat ja havainnoivat muutostilannetta ja siinä toimimista ja samalla

oppivat siitä. Parhaimmillaan he pääsevät neuvottelemaan yhdessä, miten tilanteessa toimitaan.

7.3 Työelämävalmiudet ja työllistyminen

Ammatillisten opintojen tavoitteena on ollut tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on saada työelämään osaavia työntekijöitä. Työelämävalmiudet eli elämänhallinta, kommunikointitaidot, tehtävien johtamiseen liittyvät taidot, innovatiivisuus ja muutosten hallinta ovat valmiuksina valmistaneet opiskelijaa kohtaamaan työelämän ensiaskeleet. Työhön pääsemisen näkökulmasta elämänhallinta on osoittautunut ehdoksi sille, että pääsee työelämään. Nuorelle työnhakijalle pelkästään työnhakuprosessi monimutkaisuudessaan voi aiheuttaa työnhakuhaluttomuutta. Psyykkiset vaikeudet, kuten masennus, aiheuttavat lamaantumista, jolloin hoitoon hakeutuminen ja hoitoon sitoutuminen on vaikeaa. Nuori ei ole tällöin myöskään työkykyinen. Alentuneen työkyvyn ja pitkittyneen työttömyyden välillä on havaittu olevan yhteys. Viranomaisverkostoissa, perusterveydenhuollossa, työterveyshuollossa, sosiaalitoimistossa, Koulussa ja oppilaitoksissa, tunnistetaan se, että kaikki nuoret eivät tunne tarpeeksi hyvin ennaltaehkäiseviä palveluja ja he voivat olla myös haluttomia osallistumaan palveluihin. (Lappalainen, 2017, s. 39-40.) Nuorten tavoittaminen on kuitenkin syrjäytymisen ehkäisemiseksi tärkeää. Opintojen aikana tulisi varmistaa, että opiskelija pääsee palvelujen piiriin ja saa tukea monin tavoin, myös työnhakuun. Vaikka reformissa luodaan aiempaa paremmat mahdollisuudet yksilöllisille opintopoluille, reformissa palkitaan oppilaitoksia valmiista tutkinnoista ja työllistymisestä. Nuori, joka kamppailee jaksamisensa kanssa ja jonka siirtyminen työelämään viivästyy, ei ole reformin tavoittelema ihanneopiskelija ja ihannetyöntekijä.

Työpaikalla riittävät työelämävalmiudet ovat työssä onnistumisen kannalta välttämättömiä. Tutkimukseni erityisopiskelijoilla tuen tarve työelämävalmiuksien osalta oli edelleen seurantavaiheessa ilmeinen. Puutteet työelämävalmiuksissa voivat muodostua työllistymisen esteeksi, jos työpaikalla ei ole mahdollista saada tukea ja yksilölle sopivaa työtehtävää. Tullevaisuudentutkijan Aleksi Neuvosen (Savela, 2016, s. 13-14) mukaan toimintaympäristöjen muutos, esimerkiksi tietotyön osuuden kasvu, edellyttää myös yhteiskunnan ja yritysmaailman toimintatapojen muutosta. Organisaatioiden työ kulttuuria voidaan muuttaa esimerkiksi tekemällä työyhteisöistä monimuotoisempia, jolloin etninen alkuperä, äidinkieli, ikä, vammaisuus ja sukupuoli-identiteetti eivät vaikuta työpaikan saantiin. Työpaikoille tarvittaisiin

kuitenkin fasilitaattoria, joka ohjaa muita työntekijöitä työn tekemisessä. Silloin myös suppean osaamisen omaavia voidaan palkata ja heidän ohjaamisestaan tulee osa työ kulttuuria. Taustalla on ajatus siitä, että yksilölle työn merkitys ei ole vain toimeentulossa vaan se tarjoaa myös kiinnittymisen yhteiskuntaan.

Neuvosen (Savela, 2016, s. 13-14) mukaan on tarpeellista kehittää tukea työllistämisvaiheen käytännön järjestelyihin, joihin yrityksissä ei ole aikaa perehtyä. Tuki kohdentuisi sekä hakijaan että työpaikkaan ja sitä voisivat tarjota erilliset välittäjä tahot. Myös Tötterman (2016, 10) toteaa, että työhönvalmentaja tai muu ammatillisen kuntoutuksen toimija voivat tukea työnhakijaa ratkaisevalla tavalla työnhaussa. Myös yrityksen kynnys rekrytoida osatyökykyistä alenee, kun hakijan osaamisen arviointiin ja työyhteisöön valmentamiseen on mahdollista saada tukea. Ammatillisen erityisoppilaitoksen opiskelijoilla on mahdollisuus saada työvalmentajan tukea jo opintojen aikana, painopisteen tulisi kuitenkin siirtyä yhä enemmän opintojen päättymisvaiheeseen ja sen jälkeiseen aikaan ja nimenomaan työllistymisen tukemiseen. Esimerkiksi Jahnukainen, Laaksonen & Niemi (2018, s. 29) korostavat nuoren opiskelijan siirtymävaiheisiin kohdistetun tuen merkitystä. He toivovat etenkin, että ohjauksessa huomioitaisiin nuoren omat toiveet ja näkemykset ja siirtymään liittyvä ohjausprosessi olisi tarpeeksi pitkä. Reformin myötä osa opiskelijoista suorittaa vain tutkinnon osia, myös heidät tulisi huomioida siten, että he saavat yhtäläisesti tukea siirtymävaiheeseen.

8 POHDINTA

Tutkimukseni käsitteli ammatillisten erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymistä opintojen aikana ja mahdollisuuksia kiinnittyä työelämään. Tutkimukseni kohdistui pieneen ryhmään ammatillisen erityisoppilaitoksen opiskelijoita. Tutkimuksessani peilasin myös ammatillisen koulutuksen reformin tuomia haasteita koulutuksen toteuttamiseen, lähinnä reformin työelämää ja työllistymistä koskevan painotuksen vuoksi. Toteutin tutkimukseni itselleni tutussa ympäristössä ja pyrin tutkimuksessa tuomaan myös tämän esiin.

Tutkimukseni erityisopiskelijat suorittivat ammatillista perustutkintoa ravintola- ja cateringalalla. Osa opiskelijoista kykeni suorittamaan tutkinnon normaalein tavoittein, osa tarvitsi osaamisen arvioinnin mukauttamista. Opiskelijat tarvitsivat tukea oppimiseensa koko opiskelujensa ajan, mutta kriittisiksi kohdiksi työelämässä toimimisen kannalta muodostuivat työpaikalla tapahtuvan oppimisen jaksot ja opintojen päätösvaihe, jolloin opiskelijoiden työllistyminen tulee ajankohtaiseksi. Työelämävalmiudet kehittyvät opintojen aikana etupäässä työpaikalla, esimerkiksi tämän tutkimuksen erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksissa tapahtui kehitystä vuoden aikana juuri työpaikalla tapahtuneiden oppimisjaksojen aikana.

Jaoin työelämävalmiudet kompetenssien mukaisesti elämänhallintaan, kommunikointitaitoihin, tehtävien johtamiseen ja muutosten hallintaan. Analyysissa muodostin työelämävalmiuksien ja profiilien avulla opiskelijoista tyypit: paljon konkreettista tukea tarvitsevat, tarkkaamattomat, psyykkisesti tai fyysisesti oireilevat ja vuorovaikutukseen tukea tarvitsevat. Tyypin muodostaminen edustaa myös tämän hetken suuntausta, jossa erityisopiskelijat määrittellään tuen tarpeen, ei diagnoosien mukaan. Nämä tyypit kuvasivat opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita työelämävalmiuksien osalta ja tein aineiston perusteella päätelmät tyypin työelämävalmiuksien kehittymisestä vuoden aikana. Päädyin lopulta pohtimaan, mitkä työelämävalmiudet olivat kullakin tyypillä vielä kehitysvaiheessa ja miten kehittymistä voitaisiin parhaiten tukea. Opiskelijan elämänhallintaa, muun muassa kykyä hallita ajankäyttöä, voidaan kasvattaa opiskelijan voimaantumisprosessilla, jossa opiskelija joutuu ottamaan vastuun omasta elämästään. Opiskelijan kommunikointikykyä työpaikalla pidetään tärkeänä väylänä työyhteisöön ja työtehtäviin mukaan pääsemiseen. Kommunikointitavat ovat yhteydessä yksilön persoonallisuuteen ja erityisen tuen tarpeisiin, joten etukäteen tilanteiden harjoittelu koulussa ja kommunikoinnista keskustelu työpaikalla voivat edesauttaa

tilanteissa toimimista. Tehtävien johtamisen ongelmat liittyvät erityisopiskelijalla usein toiminnanohjauksen ongelmiin. Ongelmat tulisi tunnistaa ja tukea sen jälkeen esimerkiksi jakamalla työtehtävää pienempiin osiin, kiinnittämällä opiskelijan huomiota työn eri vaiheisiin ja antamalla mahdollisuus hitaampaan etenemiseen. Muutosten hallintaa opiskelija oppii työpaikalla erilaisissa muutostilanteissa ja tätä voidaan tukea ottamalla opiskelija mukaan osaksi työyhteisön yhteistä neuvottelua ja päätöksentekoa. Työelämävalmiudet ovat osa opiskelijan kehittyvää ammattiosaamista ja ne ovat työelämässä toimimisen kannalta tärkeitä. Opiskelijoiden pitäisi päästä kehittämään työelämävalmiuksia mahdollisimman aitoihin ympäristöihin. Sama mahdollisuus tulee antaa kaikille opiskelijoille, myös eniten tukea tarvitseville erityisopiskelijoille.

Toisinaan nuori opiskelija saattaa kohdata haasteita, joiden ylittämiseen hän tarvitsee järeämpiä tukitoimia ja oppimisjakso työpaikalla voidaan joutua keskeyttämään. Nuori kokee jakson keskeyttämisen usein epäonnistumisena ja kynnys lähteä seuraavalla jaksolle voi kasvaa. Nuoren kiinnostus alaa kohtaan voidaan tuhota liian kovalla työtahdilla tai kuten Stadin ammattiopiston ruokatuotannon lehtori Tatu Lehtovaara (2017) paljastaa, kohtelu työpaikalla voi olla tylyä ja ohjeistaminen heikkoa. Tämä ei rohkaise nuorta jäämään ammattialan työhön. Työpaikalla tapahtuva oppimisjakso voi myös nuorelle olla turhauttava, jos nuori kokee työtehtävät liian helpoiksi ja mekaanisiksi tai tuntee saavansa liikaa vastuuta ilman, että saa riittävästi ohjausta (Niemi & Jahnukainen 2018, s. 22). Nuoret tarvitsevat rohkaisua ja positiivista palautetta. Työpaikalla tulee ymmärtää opiskelijan rooli oppijana, joka pystyy kehittymään, kun hänelle annetaan siihen mahdollisuus ja antaa hänelle ohjausta tarpeen mukaan. Opiskelija hahmottaa työn paremmin, jos työpaikalla on selkeä, oppimista tukeva työympäristö ja selkeät säännöt.

Nuori myös vertaa omia kokemuksiaan työstä muiden kokemuksiin. Oman ryhmän vertaistuki on tärkeää, opiskelijoille tulee antaa mahdollisuus jakaa kokemuksia, jonka kautta syntyy yhteisyyden tunnetta. (Laine, 2014, s. 69.) Tämän vuoksi olisi tärkeää sijoittaa työpaikalla tapahtuvan oppimisjakson ajalle ryhmän yhteisiä koulupäiviä, jolloin kokemusten vertailu ja toisilta oppiminen mahdollistuu. Kohtaamiset sähköisessä verkossa, kuten blogeissa ja niiden keskusteluissa, eivät korvaa henkilökohtaista kohtaamista ja keskustelua. Vertaisryhmä ja kaverit edesauttavat oppimista ja antavat nuorelle osallisuuden ja mukaan kuulumisen kokemuksia, tämän havaitsivat myös Niemi & Jahnukainen (2018, s. 17) tutkimuksessaan, joka käsitteli tukea tarvitsevia nuoria ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen reformi muuttaa ammatillista koulutusta monin tavoin. Reformin tuomista muutoksista yksi on yksilöllisten opintopolkujen laatiminen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman avulla. Yksilölliset opintopolut mahdollistavat opintojen räätälöimisen yksilön ehdoilla. Tämä uudistus on erityisopiskelijan kannalta positiivinen, sillä se antaa opiskelijalle mahdollisuuden suorittaa opintoja silloinkin, kun koko tutkinnon suorittaminen ei ole realistinen tavoite. Tutkinnon osia suorittaneita ei saisi kuitenkaan jättää koulutuksen jälkeen tyhjän päälle, vaan heille tulee antaa yhtäläiset tukitoimet kuin tutkinnon suorittaneille. Tämä tukisi heidän mahdollisuuttaan työllistyä.

Toinen reformin muutos on työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen, joka on periaatteessa positiivinen asia työelämävalmiuksien kannalta, onhan työympäristö aidoin paikka oppia työelämävalmiuksia. Kuitenkin opiskelijoiden kyvyt osallistua enenevässä määrin työpaikalla tapahtuvaan opiskeluun vaihtelevat, aina ei vahva tukikaan riitä. Reformin mukaiset toimet edellyttävät opiskelijoiden työelämäjaksojen ohjaamisen tehostamista ja rohkeita ratkaisuja silloin, kun niitä tarvitaan. Joissakin tilanteissa koulussa opiskelu voi olla opiskelijalle parempi ratkaisu kuin työpaikalla oppiminen. Reformin myötä opettajien työ kohdentuu yhä enemmän työpaikoille ja opiskelijoiden tukemiseen siellä. Oppilaitosten tulee panostaa työpaikkaohjaajien koulutukseen, jotta työpaikoilla ymmärrettäisiin tutkintojen rakenne ja oppimisen tavoitteet sekä miten opiskelijaa ohjataan ja millaisia tuen tarpeita opiskelijoilla saattaa olla. Opettajalla on vastuullinen rooli, sillä hänen tehtävänsä on tukea ja ohjata opiskelijoita työpaikalla tapahtuvan oppimisen eri vaiheissa: ensin työhön pääsemisessä, työn tavoitteiden muokkaamisessa ja työjakson onnistumisen varmistamisessa. Opettaja käytännön toimijana tulee myös varmistaa, että työpaikkaohjaajat ovat tietoisia opiskelijoiden tuen tarpeesta, oppimisen tavoitteista ja arvioinnista ja toteuttavat ohjausta sovitusti. Virtanen ym. (2014, s. 61, 62-63) korostavat oppilaitoksen roolia työpaikalla tapahtuvassa kouluttamisessa. Kun yhteistyö työpaikan kanssa on toimivaa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen prosessi selkeä, yksilön, esimerkiksi opiskelijan, henkilökohtaiset ominaisuudet eivät vaikuta oppimiseen ratkaisevasti.

Kaikkien toimijoiden ja myös reformin yhteinen tavoite tulisi olla opiskelijan työllistyminen opintojen jälkeen. Viime vuosina työnantajien asenteet ovat kehittyneet myönteisemmiksi osatyökykyisten rekrytointia kohtaan. Rekrytointi on kuitenkin vähäistä, vaikka moneen työpaikkaan osatyökykyinen voi olla sopivin työntekijä. Tämän taustalla on se, että työnantaja

ei osaa arvioida hakutilanteessa hakijan pätevyyttä tai suoriutumista, esimerkiksi miten työtä joudutaan mukauttamaan, lisäksi työnantaja ei tiedä tarjolla olevia tukipalveluja. (Tötterman, 2016, 10.) Tämän vuoksi opiskelun aikaiset työpaikalla tapahtuvan oppimisen jaksot tulisi pystyä hyödyntämään, sillä näiden aikana tulevat ilmi sekä opiskelijan työelämään liittyvät valmiudet että opiskelijan suoriutuminen työpaikan työtehtävistä. Työllistymiseen liittyvää keskustelua olisi hyvä käynnistää entistä enemmän työpaikoilla jo työpaikalla tapahtuvan jakson aloitusvaiheessa, jotta myös opiskelija ymmärtäisi jakson merkityksen omalle työllistymiselleen.

Ammatillisen koulutuksen reformi muuttaa koulutuksen rahoituksen perusteita ja se vaikuttaa myös koulutuskenttään. Oppilaitokset joutuvat miettimään säästökeinoja, joista yhtenä on esiintuotu lähiopetuksen vähentäminen. Muutuva ja samalla niukkeneva rahoitus johtanee oppilaitosten yhdistymisiin ja voi johtaa myös lakkauttamisiin. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin kohdentuu erityisesti rahoituksen rakenteen muutos, jossa painottuvat suoritettut tutkinnot ja työllistyminen. Eniten tuen tarpeessa olevien työllistyminen edellyttää oppilaitoksilta aktiivisuutta työelämän suuntaan ja innovatiivisia avauksia osatyökykyisten työllistämiseksi. Opettajille tulee edelleenkin mahdollistaa se, että opiskelija saa riittävän lähiopetuksen lisäksi riittävästi tukea työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Myös Niemi & Jahnukainen (2018, s. 23) korostavat, että opiskelijoihin kohdistuvissa itsenäisyyden vaatimuksissa otettaisiin huomioon opiskelijoiden tuen tarpeet ja elämäntilanne. Erityisopiskelijan työelämävalmiuksien kehittyminen vaatii aikaa ja sitä hänelle on pystyttävä suomaan.

Ruohotie on kiteyttänyt ammatillisen koulutuksen ja samalla erityisopetuksen haasteita jo monta vuotta sitten, tämä sopii myös tähän muutostilanteeseen: *”Muutoksessa eläminen edellyttää myös uskoa omiin kykyihin uusiutua läpi elämän. Ammatillisen koulutuksen keskeinen haaste on oppimisvalmiuksien (kyky, halu ja tahto) kehittäminen myös niillä yksilöillä, jotka ovat syrjäytymässä yhteiskunnassa ja työelämän vaatimasta kehityksestä.”* (Ruohotie 2004, s. 34.)

Tutkimuksellani pyrin selvittämään ammatillisten erityisopiskelijoiden työelämävalmiuksia ja mahdollisuuksia kiinnittyä työelämään. Rajasin näkökulmani ammatillisen erityisoppilaitoksen ravintola- ja cateringalan opiskelijoihin ja heidän työelämävalmiuksiinsa ja niiden kehittymiseen. Tutkimuksessani en halunnut korostaa koulutusalan merkitystä, vaikka ravintola- ja cateringala potee työvoimapulaa ja siten työllistyminen alalle on helpompaa kuin

monella muulla alalla. Tutkimukseni aineiston hankin havainnoin ja kyselyin, lisäksi tein yhden haastattelun ja keräsin muuta kirjallista materiaalia. Hankkimani aineisto oli suhteellisen pieni ja aineistosta pystyin muodostamaan näkemyksen työelämävalmiuksista yhdistäen opiskelijoiden näkemystä omaan näkemykseeni ja kokemuksiini sekä teoreettiseen tietoon. Olisin voinut laajentaa aineistoa haastattelemalla useampia työpaikkaohjaajia ja työvalmentajaa, silloin työpaikkojen näkemykset opiskelijoiden työelämävalmiuksista olisivat tulleet vahvemmin esiin. Tutkimukseni osui ajanjaksoon, jolloin ammatillinen koulutus joutui historiansa suurimman uudistuksen kohteeksi. Reformiin liittyvää aineistoa oli runsaasti tarjolla varsinkin kevään 2018 aikana. Muutoksen todelliset vaikutukset voidaan kuitenkin nähdä vasta muutaman vuoden kuluttua, joten pyrin pohtimaan muutosta ammatillisena erityisopettajana ja erityispedagogiikan opiskelijana niin neutraalisti kuin pystyin.

Pro gradu-tutkielman sijoittaminen ammatillisen erityisopetuksen kontekstiin oli minulle luontaista, ympäristö ja opiskelijat olivat tuttuja. Ammatillista erityisopetusta on kuitenkin tutkittu Suomessa suhteellisen vähän, joten erilaisia tutkimuksia varmasti kaivataan. Erityisopiskelijoiden työllistyminen ja siihen liittyvät käytänteet sekä reformiin liittyvä tutkimus esimerkiksi oppilaitos- tai opiskelijatasolla olisivat mielenkiintoisia tutkimuskohteita.

LÄHTEET

- Aaltola, M., & Vanhanen, R. (2016). *Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Aarnio, L., & Pulkkinen, S. (2015). *Mitä tarkoittaa "ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus"*? Tilannekatsaus marraskuu 2015. Raportit ja selvitykset 2015: 7. Opetushallitus.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 22 (4), 431-447.
- Baumann, A., Ryan, P. & Griffiths, C. (2012) Empowerment: key concepts and evidence base. Teoksessa: P. Ryan, R. Shula & T. Greacen (toim.) *Empowerment, lifelong learning and recovery in mental health. Towards a new paradigm* (s. 135-145). Hampshire: Palgrave macmillan.
- Bauer, J., & Gruber, H. (2007). Workplace changes and workplace learning: advantages of an educational micro perspective. *International Journal of Lifelong Education*. 26 (6), 675-688.
- Berdrow, I. & Evers, F.T. (2010). Bases of Competence: A Framework for Facilitating Reflective Learner-Centered Educational Environments. *Journal of Management Education*. OnlineFirst, February 23. 1-22.
- Berger, R. (2015). Now I see, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*. 15 (2). 219-234.
- Billet, S. (1998). Constructing Vocational Knowledge: situations and other social sources. *Journal of Education and Work*. 11 (3), 255-273.
- Billet, S. (2001a). Learning Throughout Working Life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*. 23 (1), 19-35.
- Billet, S. (2001b). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. 13 (5). 209-214.
- Billet, S. (2011). Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Trough and for Work. M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (toim.) *The Sage Handbook of Workplace Learning* (s. 60-72). California: SAGE Publications Inc.
- Blåka, G., & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), 59-73.
- Delamont, S. (2007). Ethnography and participant observation. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice* (s. 205-217). London & Thousand Oaks: Sage.

Ekholm, E., & Teittinen, A. (2014). *Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus*. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia, 133. Tampere: Juvenes Print.

Eraut, M. (2004) Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26 (2). 247-273.

Eskola, S., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, S., & Männistö, E. (2016). *Opas mukauttamiseen - mukautetut tavoitteet, opetus ja arviointi*. Ammatillisten erityisoppilaitosten (AMEO) julkaisu.

Evers, F.T., Rush, J.C. & Berdrow, J. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Springer: the bases of competence

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Trough Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113-131.

Hakala K., Mietola R., & Teittinen A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K., Brunila, K., Hakala, E., Lahelma, & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 173-200). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen: kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Yliopistopaino.

Harjunpää, K., Ågren, S., & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin – toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet*. Raportit ja selvitykset 2017:1.

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa: M., Jahnukainen, E., Kontu, H., Thuneberg & M.-P., Vainikainen (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hokkanen, L. (2014). *Autetuksi tuleminen. Valtaistavan sosiaalisen asianajon edellyttämät toimijuudet*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.

Illeris, K. (2010). Workplaces and Learning. Teoksessa Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B.N. (toim.) *The Sage Handbook of Workplace Learning* (s. 32-45). California: SAGE Publications Inc.

Ilola, H., Nivalainen, K., Peuna, K., & Torikka, A. (2015). Ammatillinen erityisopettajan koulutus inklusiota edistämässä – mahdollisuuksia ja haasteita. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Ammatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 203. Suomen Yliopistopaino Oy.

Isopahkala-Bouret, U. (2013). Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa K., Brunila, K., Hakala, E., Lahelma, & A. Teittinen, (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (s. 47-62). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Jahnukainen, M., Laaksonen, L.M. & Niemi, A.-M. (2018). Maahanmuuttajataustaiset nuoret pärjäävät myös lukio-opinnoissa. *Talous ja yhteiskunta*, 2. 24-29.

James, S. (2006). Learning to cook: production learning environment in kitchens. *Learning Environments Research*, 9, 1-22.

Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2005). Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation* (s. 336-353). New York: The Guilford Press.

Komonen, K. (2005) Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa - ammatillisen koulutuksen keskeyttäjiä koulukokemukset. Teoksessa L. Koski & S. M'hammed (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuu University Press.

Koski, L. (2009) Vocational curriculum - morality for the working class? L. Koski, L. Mjelde & M. Weil (toim.) *Knowing work: the social relations of working and knowing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kupiainen, S. (2016) Toisen asteen valinta. R., Hotulainen, A., Rimpelä, J., Hautamäki, S., Karvonen, J.M., Kinnunen, S., Kupiainen, P., Lindfors, J., Minkkinen, L., Pere, H., Thunberg, M.-P., Vainikainen, T., Wallenius (toim.) *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista* (s. 151-177). Tutkimuksia 398. Helsinki: Unigrafia Oy.

Lahelma, E., & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma, & T., Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*.

Laine, M. (2014). Vertaistuturointi pedagogisen kuntoutuksen muotona ammatillisissa opilaitoksissa syrjäytymisen ehkäisyssä. A. Tapani, H. Kukkonen & A. Stenlund (toim.) *Pyhäköinti kielletty – huoltoajo sallittu! Yrittäjyyspedagogiikka moottorina kohti uudenlaista ammatillisuutta* (s. 64-79). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja B. Raportteja 72.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 44. Annettu Naantalissa 11.8.2017.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 52. Annettu Naantalissa 11.8.2017.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 53. Annettu Naantalissa 11.8.2017.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 64. Annettu Naantalissa 11.8.2017.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 § 74. Annettu Naantalissa 11.8.2017.

- Lammi-Hiltunen, L. (2010). *Laaaja-alaiset oppimisvaikeudet työrajoitteena työklintika-asiakkailla*. Psykologian lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Lappalainen, K. (2017). *Työttömien työelävalmiuksien tukeminen painopisteenä terveydenhuolto ja verkostoyhteistyö*. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma, & T., Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*.
- Lehtovaara, T. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi ja työssäoppiminen. *Aromi*. Luettu 6.2.2018, saatavilla: <https://aromilehti.fi/artikkelit/-ammatillisen-koulutuksen-reformi-ja-tyossaoppiminen/>
- Lämsä, A.-L. (2015). *Erityistä tukea tarvitsevien nuorten työllistyminen. Työnantajien näkemyksiä erityistä tukea tarvitsevien nuorten työllistymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä*. Ammattiopisto Luovi.
- Messer, D. (2018). Work placements at 14-15 years and employability skills. *Education + Training*, 60 (1), 16-26.
- Miettinen, K. (2015). *Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14.
- Mårtensson, A. (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformi. Ammatillinen erityisopettaja – mukana muutoksessa*. Ammatilliset erityisopettajapäivät. Luettu 5.5.2018. Saatavilla: <http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/AnneMartensson.pdf>
- Niemi, A.-M. (2010). Työ ja työelämä nuorten ammattiopiskelijoiden ja opettajien puheessa. A.-H., Anttila, K., Kuussaari, & T., Puhakka (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkosto. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Unigrafia.
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (1), 9-25.
- Opetushallitus, (2015). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Joensuu: Grano Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen osasto, (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformin arvioidut taloudelliset vaikutukset*. Luettu 17.5.2018. Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-129839.pdf>

Pang, P. (2015). Learning to work during work placement: negotiating access to work and participation through “origination” and establishing a “legitimate presence”. *Journal of Vocational education and training*. 67 (4), 543-557.

Pikkarainen, E. (2011). Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa: K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*.

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa: M., Jahnukainen, E., Kontu, H., Thuneberg & M.-P., Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ruohotie, P. (2004). Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa: J. Keskitalo (toim.) *Työelämä osana insinööriopintoja* (s. 21-37). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. (2002). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy. *Suomen lääkäri* 38, 71, 2331-2336.

Saari, A., Sainio, M., & Leppämäki, S. (2016). *Aikuisen ADHD:n tunnistaminen ja merkitys*.

Savela, K. (2016). Tulevaisuuden työelämä joustaa ja vaatii joustoa. *Kyvyt käyttöön. Osa-työkykyisen työllistymisen erikoislehti*. 1/2016, 12-14.

Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto.

Sosiaalihuoltolaki 2014 /1301 § 17. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

Souto, A.-M. (2014). ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu”. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*. 32 (4), 19-35.

Sutela, E., Törmäkangas, L., Toikka, E., Haapakorva, P., Hautakoski, A. Hakovirta, M., Rasinkangas, J., Gissler, M., & Ristikari, T. (2016). *Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuudessa suurimmassa kaupungissa*. Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti. Helsinki.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuunainen, K., & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Linström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2* (s. 19-24). Helsinki: Opetushallitus.

Tötterman, P. (2006). Tarjonta-, kysyntä- vai kohtaantolähtöistä palvelua? *Kyvyt käyttöön. Osa-työkykyisen työllistymisen erikoislehti*. 1/2016, 10-11.

Ylistö, S. (2015). Miksi työnhaku ei kiinnosta? Nuorten pitkäaikaistyöttömien työnhakuhallittomuudelle kertomia syitä. *Työelämän tutkimus*. 13 (2), 112-126.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016 / 27, artikkelit 24, 27.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017/673 § 9. Annettu Helsingissä 5.10.2017.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27 (1), 43-70.

Väyrynen, P. (2011). *Erityisopiskelijoiden ammattiosaamisen näytöt. Loppuraportti erityisopiskelijoiden kansallisista oppimistuloksista ammattiosaamisen näytöissä sosiaali- ja terveysalan, hotelli- ja ravintola-alan, kone- ja metallialan sekä logistiikan perustutkinnoissa vuosina 2006-2009*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:7. Opetushallitus.

Digitaaliset lähteet:

Ameo, (2017). Oppilaitokset. Luettu 1.9.2017. Saatavilla: <https://ameo.fi/ameo/oppilaitokset/>

Opetushallinnon tilastopalvelu, (2018a) Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja jatko-opintoihin sijoittuminen. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20ty%C3%B6llistyminen%20ja%20jatko-opinnot%20-%20analyysi.xlsb>

Opetushallinnon tilastopalvelu, (2018b). Ammatillinen erityisopetus. Luettu 3.5.2018. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20erityisopetus%20-%20analyysi.xlsb>

Opetushallinnon tilastopalvelu, (2018c). Ammatillisen tutkinnon suorittaneet. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20ty%C3%B6llistyminen%20ja%20jatko-opinnot%20-%20analyysi.xlsb>

Opetushallitus, (2018). Luettu 25.5.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018a). Ammatillinen koulutus. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <http://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018b). Ammatillisen koulutuksen reformi. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <http://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018c). Ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <http://minedu.fi/rahoituksen-uudistus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (2018d). Opintojen henkilökohtaistaminen. Luettu 25.5.2018. Saatavilla: <http://minedu.fi/henkilokohtaistaminen>

Opintopolku, (2018a). Haku keväällä vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen. Luettu 25.5.2018. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/wp/amatillinen-koulutus/erityisopetuksen-haku/>

Opintopolku, (2018b). Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Luettu 31.5.2018. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opus/4426603/tekstikappale/4512362>

Opintopolku, (2018c). Ravintola- ja catering-alan perustutkinnon perusteet. Lounasruokien valmistus, 40 osp. Arviointi. Luettu 29.5.2018. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/tutkinnonosat/4221591>

Opintopolku, (2018d). Ravintola- ja catering-alan perustutkinnon perusteet. Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen, 9 osp. Luettu 28.5.2018. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/tutkinnonosat/4221733>

Suomen virallinen tilasto (SVT), (2006). Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2005, Laatuseloste: Erityisopetus . Helsinki: Tilastokeskus. Luettu: 29.5.2018.
Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_laa_001.html

Suomen virallinen tilasto (SVT), (2016). Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2016, Liitetaulukko 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2000/2001–2015/2016, % . Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 29.5.2018.
Saatavilla: http://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tau_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT), (2017). Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 29.5.2018.
Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/erop/>

LIITTEET

Liite 1: KYSELYLOMAKE 1

Kyselylomake 22.3.2017

Teen kyselyä erityispedagogiikan pro gradu-työtä varten. Käytän kyselyä työssäni siten, että vastaajan henkilöllisyys ja työssäoppimispaikka eivät ilmene työssä.

Työssäoppiminen / opiskelija

1. Miten kuvailisit työssäoppimispaikkaasi? (mitä hyvää, mitä huonoa)

2. Millaista ohjausta sait

- jakson alussa?

- jakson loppuvaiheessa?

3. Miten työssäoppimisjakso kehitti osaamistasi?

Haluaisitko muuttaa jotain?

Liite 2: HAASTATTELU

Haastattelu 10.3.2017

Teen haastattelua erityispedagogiikan pro gradu-työtä varten. Käytän haastatteluaineistoa työssäni siten, että haastateltavan henkilöllisyys ja työpaikka eivät ilmene työssä.
Työssäoppiminen / työpaikkaohjaajan haastattelu

1. Työpaikan kuvailu.

2. Opiskelijan ohjaus

Työssäoppimisjakson alussa.

Työssäoppimisjakson myöhemmässä vaiheessa.

3. Muutostarpeita. (koulu - työelämä)

Liite 3: KYSELYLOMAKE 2

1 (2)

Kyselylomake / Helena Töytäri /kevät 2018

- Palataan työssäoppimisjakson kokemuksiisi:
 1. Mitä vahvuuksia sinulla on työntekijänä?
 2. Mitä kehittämisen kohteita sinulla on työntekijänä?
 3. Arvioi omaa jaksamista alan työtehtävissä. Mikä voi rajoittaa jaksamistasi?
 4. Mistä työpaikalla keskusteltiin? Osallistuitko keskusteluun?
 5. Ymmärsitkö saamiasi ohjeita? Jos et ymmärtänyt, miten toimit?

2 (2)

6. Millaista palautetta sait työstäsi?
7. Millaista ohjausta sait työpaikallasi? Saitko tarpeeksi ohjausta?
8. Mihin tarvitsit ohjausta jakson lopussa?
9. Miten suhtauduit muutokseen työpaikalla?
(Esimerkiksi jos työtehtävät tai työaika muuttuivat äkillisesti.)
10. Oletko tyytyväinen työssäoppimisjaksoosi ja sen järjestelyihin?